أنماط التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالقيم لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

إسماعيل عبد حمدان عواودة

إشراف

الدكتور حسن جميل طه

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه فلسفة في التربية، تخصص أصول تربية

كليـــــة الدراســـــات التربويـــــة العليا
جامعـة عمان العربية للدراسات العليا

تموز، 2006م

التفويض

أنا إسماعيل عبد حمدان عواودة

أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: إسماعيل عبد حمدان عواودة

التوقيع:

التاريخ: ١٠/٧/٢٠٠٦

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ ٤/٧/٢٠٠٦م

لجنة المناقشة

معالي الأستاذ الدكتور عبدالله عويدات	رئيسا ....
معالي الأستاذ الدكتور خالد العمري	عضوا ....
الدكتور يزيد السورطي	عضوا ....
الدكتور حسن جميل طه	عضوا ومشرفا ....

شكر وتقدير

الحمد لله الذي يسر الأسباب وأعانني على إتمام هذا العمل.

أما وقد آلت هذه الرسالة إلى الانتهاء فلا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لمشرفي الفاضل الدكتور حسن جميل طه لما أملاه من فيض علمه وحسن معاملته، الذي ما توانى لحظة في مد يد العون والمساعدة وتقديم الدعم، حيث كان لرحابة صدره وتواضعه وبذله وعطائه الأثر الطيب في إخراج هذا العمل إلى حيز الوجود. فجزاه الله عني كل خير وسدد على طريق الخير خطاه وحفظه ورعاه.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لكل من: معالي الأستاذ الدكتور "عبدالله عويدات"، ومعالي الأستاذ الدكتور "خالد العمري"، والدكتور "يزيد السورطي"،على قبولهم وتفضلهم المشاركة في مناقشة هذه الأطروحة والفيض عليها من علمهم وإغنائها بملاحظاتهم وتوجيهاتهم القيمة وآرائهم السديدة.

والشكر موصول للأحباب الذين ثبتوا في العزيمة وتفانوا في تحمل الكثير، ولكل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

الإهـــــــــــــدا ء

إلى أبي في عالم الغيب...

إلى أمي في عالم الشهادة...

إلى أخواتي وإخواني حباً وتقديراً...

إلى زوجتي...وأبنائي...وبناتي

...

المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الملخص

أنماط التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالقيم لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات

إعداد الطالب

إسماعيل عبد حمدان عواودة

إشراف

الدكتور حسن جميل طه

تقصت الدراسة أنماط التنشئة الاجتماعية، ودرجة تمثل الطلبة للقيم السائدة ضمن المجالات الاقتصادية والاجتماعية والجمالية عند طلبة المدارس الأساسية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات.

تكونت عينة الدراسة من (640) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي موزعين على مدرستين من مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في إربد والزرقاء ومركزين رياديين من مراكز إربد والزرقاء، ومدرستين عاديتين في كل من إربد الأولى وقصبة الزرقاء.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداتين هما: مقياس التنشئة الاجتماعية من جملة المقاييس المطورة في البيئة الأردنية، واختبار القيم، وللتحقق من صدق كل منهما تم عرضهما على عدد من المحكمين المختصين، وحسب معامل ثبات مقياس أنماط التنشئة الاجتماعية فوجد مقبولا لأغراض الدراسة. كما جاء معامل ثبات مقياس مجالات القيم (0.83) واتساق داخلي بين مجالات القيم(0.83).

وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات الأنماط للتنشئة الاجتماعية جاءت متفاوتة في جميع الأنماط، وجاء نمط التقبل في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.93) وجاء النمط التسلطي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.74).

وفيما يتعلق بالقيم السائدة لدى الطلبة فقد جاءت القيم الاجتماعية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.21) وجاءت القيم الجمالية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.92).

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أنماط التنشئة الاجتماعية (الديمقراطي، التسلطي، الاستقلال، الحماية الزائدة، التقبل) والقيم الجمالية.

وقد بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المدرسة في أنماط التنشئة الاجتماعية وجاءت الفروق لصالح المدارس العامة في النمط الديمقراطي ولصالح المراكز الريادية ومدارس التميز في النمطين (التسلطي والتقبل).

وبينت النتائج وجود فروق لصالح المدارس العامة في جانب القيم الاقتصادية والقيم ككل، كما يظهر فرق دال إحصائيا لأثر المدرسة في القيم الجمالية والاجتماعية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بجملة من التوصيات.

Abstract

Socialization Patterns and its Relationship with Jordanian Primary Student's Values in Light of Some Variables

By

Ismaeil Abed Hamdan Awawdeh

Supervisor

Dr. Hassan Jamil Taha

This study investigates the socialization patterns and prevailing values within economic, social, and aesthetic domains in primary schools in Jordan considering some variables.

The study sample consists of (640) male and female primary 8^{th} grade students from two schools; King Abdullah II School for Distinction in Irbid & Zarka, two pioneering centers from Irbid & Zarka, and two other regular schools from both Irbid and Zarka borough Directorates of Education.

To achieve study objectives, the researcher developed two instruments: socialization scale constructed from various scales developed for the Jordanian environment; and values scale. To verify validity both scales were shown to a number of specialized judges. Reliability coefficient for the socialization scale found to be accepted for the purpose of this study, while for value domains scale, it was (0.83) and internal consistency (0.83).

Findings demonstrated that socialization pattern means were disparate in all patterns. The pattern Receptive ranked first (M=2.93), whereas the pattern Authoritarian was ranked last (M=1.74).

As for prevalent values among students, social values ranked top with the highest mean of (3.21), and lastly ranked was the aesthetic values (M=2.92).

Findings showed positive correlation between socialization patterns (democratic, authoritarian, autonomy, excessive protection, receptiveness) and aesthetic values.

Findings also showed statistical significant differences attributed to school effect on socialization patterns in favor of public schools in the democratic pattern; and in both pioneering centers and distinction schools in both patterns of (Authoritarian and Receptiveness).

Furthermore, findings showed differences in favor of public school regarding economic values and values in general. Additionally, there was a statistically significant difference of school effect on aesthetic and social values.

In light of earlier findings, the researcher presented a number of recommendations.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

خلفية الدراسة:

تتشكل هوية الإنسان على منوال المعايير والقيم الاجتماعية لثقافة المجتمع الذي يعيش فيه. وإذا كان تكيف الكائنات الحية يجري وفق أنظمة غريزية مسجلة في فطرتها، فإن الإنسان هو الكائن الوحيد في مملكة الكائنات الحية الذي يتكيف ويتواصل وفقاً لمعايير ثقافية شعورية أو لا شعورية، مسجلة في تاريخه الثقافي، وسجله العصبي، والإنسان في نسق هذا المفهوم يغدو إنساناً بالثقافة وبالتربية.

وفي عمق الجدل بين الإنسان والثقافة تبرز التنشئة الاجتماعية حاضناً ثقافياً يتشكل فيه الإنسان وينمو على صورة المعايير الثقافية التربوية التي تحددها الثقافة عينها. فالتنشئة هي الأسلوب الذي يتبناه مجتمع ما في بناء الإنسان على صورة الثقافة القائمة. وفي أسلوب التنشئة الاجتماعية وأنماطها المختلفة تبرز واحدة من أهم القضايا الأساسية للوجود الإنساني التي تتعلق ببناء جوهر الإنسان الداخلي الذي يتمثل في تحديد شخصية الإنسان وجوهره. فالشخصية تشكيل ثقافي تتحدد طبيعته بطبيعة الحاضن الثقافي الذي ينشأ فيه ويرعاه.

وهذا يعني أن طبيعة الشخصية الإنسانية مرهونة إلى حد كبير بطبيعته ومستوى تطور أسلوب التنشئة الاجتماعية التي تشكل القالب الثقافي الذي يهب الإنسان خصائص

إنسانيته. ويترتب على ذلك أيضاً أن طبيعة ومستوى تطور الحاضن الثقافي مرهون إلى حد كبير بمستوى تطور الثقافة التي تشكل الإطار العام للتنشئة الاجتماعية.

لقد دأبت المجتمعات البشرية، منذ خلق الإنسان، على استخدام تقنيات تتفاوت في بساطتها ودرجة تعقيدها، لتربية أبنائها وتنشئتهم اجتماعياً، بحيث يصبحون على وعي بمتغيرات الحياة والنماذج السلوكية التي تجعل الفرد فيها، قادرا على تعلم القيم والنظام، ونماذج سلوك البيئة الاجتماعية، التي يكون عضواً فيها، وإكسابه الأدوار والاتجاهات المتوقعة من أفراد المجتمع.

وعلى الرغم من أن الطفل يولد وهو مزود بأنماط سلوكية وراثية وبيولوجية، مع استعداده لتقبل التكيف مع بيئته المحيطة، إلا أنه بحاجة لمن يرشده ويوجهه ويأخذ بيده، كي يتعرف الحاجات اللازمة، ليستطيع العيش مع جماعته، وهنا تأتي وظيفة التنشئة الاجتماعية، بمساعدة الفرد على الإحساس بالمثيرات الاجتماعية والتعلم، ليصبح كائناً اجتماعياً في مستوى أفراد مجموعته (أبو عياش، 1992).

ولأن موضوع التنشئة الاجتماعية الجوهري، هو الإنسان الذي يعيش في جماعة ويتفاعل مع مجتمعه، ضمن إطار ثقافي يؤمن به، ويتمسك بمحتواه من أجل المحافظة على تراثه المتراكم عبر الحقب التاريخية.ولأنه كلما ارتقى الإنسان وتقدمت وسائل الحضارة لديه، احتاج للتربية أكثر وأكثر، واحتاج إلى وساطة تنقلها إلى الأفراد بشكل منظم، ولا يتم ذلك إلا من خلال التنشئة الاجتماعية (حوامدة، 1991).

ولأن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي، ولأنها الاتحاد التلقائي الذي يتم نتيجة الاستعدادات والقدرات الكامنة في الطبيعة البشرية التي تنزع إلى الاجتماع الذي هو ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري ودوام الوجود الاجتماعي. فإن الأسرة تعد المؤثر الحاسم في بلورة شخصية الطفل

وتنشئته، إذ يقضي الطفل معظم وقته فيها، فهو يتشرب اتجاهاتهم وأفكارهم وقيمهم (عويدات، 1997).

وتلعب الأسرة الدور الرئيس في تعليم الطفل العلاقات الاجتماعية والقيم والعادات المتداولة ضمن المجتمع الذي تعيش فيه الأسرة، وتسهم في نقل التراث الثقافي للطفل، والخبرة التعليمية من خلال التفاعل بين الآباء والأبناء. ويقدر الوالدان عملية التنشئة الاجتماعية لأبنائهم بطريقة غير مباشرة منذ ولادتهم حتى مرحلة متقدمة من العمر، وذلك بتكوين العادات والاتجاهات والقيم الاجتماعية التي تمكنهم وتساعدهم في عملية التشكيل الاجتماعي. ويكتسب الأفراد قيمهم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تحدث لهم عبر مراحل العمر المختلفة، حيث يقوم المنشئون بدور واضح في حثهم على تبني توجهات قيمية معينة، وعدم تبني توجهات أخرى، ويتوقف ذلك على الأنساق القيمية السائدة في المجتمع والتي تختلف من جيل إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى (الطوباسي، 1994).

وتنهض الأسرة بدور مؤثر في إكساب الأبناء لقيمهم، فهي تحدد ما ينبغي لهم وما لا ينبغي منذ المراحل الأولى المبكرة في حياتهم، وبهذا تسهم في دور رئيس في تكوين نوع من الترتيب الهرمي لدرجة ترتيب الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث، ليمثل معياراً يهتدي به الفرد في المواقف المختلفة، ونظراً للدور الذي تقوم به الأسرة في تشكيل قيم الأبناء، فقد تمت دراسة العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية للأبناء وأنساقهم القيمية، حيث تبين أن هناك علاقة بين الأسلوب الذي يتبعه الوالدان في معاملة أبنائهم، وما يتبناه هؤلاء الأبناء (حوامدة، 1991).

وترجع أهمية عملية التنشئة الاجتماعية إلى أن البناء الاجتماعي يهدف إلى تحقيق التوازن بين التأثيرات الثقافية وأساليب الضبط الاجتماعي لدى الأفراد (أعضاء البناء)، وإلى إيجاد التوافق بين الحاجات الشخصية ومطالب البناء الاجتماعي، وإلى إيجاد نوع من السلوك الذي يحقق رغبات الأفراد ليرضى عنه الآخرون. وينيب البناء الاجتماعي الوالدين

منذ الميلاد لتنشئة الصغار تنشئة اجتماعية، ولتكوين بيئة اجتماعية تحيل الطفل من كائن عضوي إلى كائن اجتماعي (العادلي، 1984).

إن عملية التنشئة هي عملية تعلم بالمعنى العام تهدف إلى إعداد الفرد للحياة منذ طفولته، وصباه حتى شبابه ورشده، وبالتالي اندماجه في النسيج الاجتماعي العام للمجتمع، وسعيه إلى اكتساب المعايير الاجتماعية المقبولة من خلال قيامه بالأدوار الاجتماعية، التي يتطلبها المركز الاجتماعي الذي يتسنى له الحصول عليه، ومن ثم القيام بدوره في جماعته ومجتمعه على أحسن وجه، وإضافة الى ما سبق فإن التنشئة الاجتماعية عملية تفاعل مستمرة يتعدل عن طريقها سلوك الفرد، بحيث يتطابق مع توقعات أعضاء الجماعة التي ينتمي اليها، كما أنه من خلال هذه العملية فإن الفرد يكون الأنا، والأنا الأعلى وتعلم الأدوار الاجتماعية، وضبط السلوك.

وخلال عمليات التنشئة الاجتماعية يكتسب الفرد لغة الجماعة التي ينتمي إليها ويتعود على العادات والتقاليد والقيم ونظم الحياة، والاستجابة للمؤثرات الخاصة به والرضا بأحكام المجتمع الذي يعيش فيه والسير ضمن الإطار الذي يتوافق مع أعراف الجماعة، للوصول إلى الأهداف التي يؤمن بها. وتهدف عملية التنشئة الاجتماعية إلى إكساب الفرد أنماط السلوك السائدة في مجتمعه بحيث يدرك ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه ويقدر قيمه ومعاييره لتصبح قيماً ومعايير خاصة بالفرد، ليسلك أساليب تتفق مع هذه القيم والمعايير، مما يحقق مزيداً من التكيف الاجتماعي (المحاميد، 2003).

إن التطور الحضاري، والتقدم التكنولوجي، وانتشار التقنية، جعل مهمة الأسرة كبيرة، حتى كاد الباحثون أن يجمعوا على أن الأسرة هي الخلية الاجتماعية الأساسية في لحمة الحياة الاجتماعية، وبأنها الوحدة الاجتماعية التي يستمد منها المجتمع عناصر وجوده. ومع تنامي الوعي بأهمية الدور الذي يترتب على مؤسسات التنشئة في تشكيل قيم الأفراد والجماعات، فإن دراسة القيم أخذت تحتل مكانة خاصة في العلوم التربوية والنفسية، حيث

يتزايد الاهتمام بدراستها في الظروف الراهنة مع التقدم السريع الذي تشهده الحياة في مجال التكنولوجيا.

لذلك تناول كثير من الدراسات أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتحصيل، والقلق وتوكيد الذات، والتفوق العقلي، والإبداع، والنمو، وعوامل التسرب من المدرسة، والانحرافات السلوكية. ولما كانت التنشئة على قدر كبير من الأهمية في بناء النظام الاجتماعي والمحافظة عليه؛ فإن القيم تعد الموجه لهذا النظام إذ أنها تعد أحد أبرز عناصره الأساسية، وموجهاته، ومعاييره، إذ إن الغاية التي تسعى إليها عملية التنشئة الاجتماعية لتحقيقها هي غرس قيم وثقافة المجتمع في نفوس الأبناء والمحافظة عليها ونقلها عبر الأجيال، بما يتناسب مع طبيعة العصر (وطفة،2001).

هذا وقد شغلت دراسة القيم حيزا كبيرا من اهتمام الفلاسفة والمفكرين منذ زمن بعيد بوصفها موضوعا بالغ الأهمية والتعقيد، ومجالا رحبا لتعدد الآراء والفلسفات وظهور الاتجاهات والتيارات الفكرية المتنوعة. إلا أن دراسة القيم لم تعد منذ أوائل القرن الحالي حكرا على الفلاسفة والمفكرين وأصحاب المذاهب والعقائد والنظريات، بل أصبحت تحظى باهتمام خاص من قبل العلماء والباحثين في المجالات العلمية المختلفة، كعلم الاجتماع والإنثروبولوجيا وعلم الاقتصاد وعلم النفس والتربية وغيرها(ميخائيل، 2001).

وتظهر أهمية دراسة القيم في أنها تحتل مكانة خاصة بين سائر ميادين الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. كما أنها تكمن وراء كل سلوك أو نشاط يؤديه الإنسان أو الفرد، أو تؤديه الجماعة على حد سواء. وينظر إلى القيم في العلوم الاجتماعية الحديثة بوصفها موجهات عامة للسلوك أو الأطر التي يلتزم بها الأفراد عندما يسلكون على نحو معين، ويؤكد ألبورت في هذا السياق أن القيم تحدد اتجاهات الفرد كما تقبع وراء مختلف أشكال سلوكه، بل توجه هذا السلوك برمته (وطفة وشهاب، 2001).

وفي ضوء ما سبق، واستنادا إلى الأطر النظرية للدراسات ذات العلاقة فإن أهمية الدراسة الحالية تنطلق من أن شخصية الأفراد تتشكل على منوال المعايير والقيم الاجتماعية والثقافية للمجتمع الذي يعيش فيه، والقيم بوصفها حصيلة التفاعل المستمر بين الكائن البشري وشروط البيئة الثقافية، تخضع في سياق عملية تشكلها ونموها لمؤثرات عديدة، وإن ثمة طائفة واسعة من العوامل والمتغيرات التي تتصل بالتنشئة الاجتماعية يمكن أن تفعل فعلها في تكوين قيم الأفراد والجماعات، كما قد تفعل فعلها في تطور هذه القيم وفي تغيرها أو تعديلها وتوجيهها بهذا الاتجاه أو ذاك.

مشكلة الدراسة:

تهدف التربية إلى إعداد الفرد للحياة في المجتمع الذي يعيش فيه بطريقة تمكنه من التكيف والنجاح مع أفراد هذا المجتمع والإنسان مخلوق اجتماعي بالفطرة، ولا يمكن عزله عن محيطه الاجتماعي، فالإنسان مخلوق دينامي يتفاعل مع كل ما يحيط به من مؤثرات يؤثر ويتأثر بها، وبذا فإن قيم الإنسان في جوهرها هي نتاج تفاعل أبعاده البنائية الذاتية والمؤثرات الاجتماعية التي تكتنفه وهذا هو مصدر التمايز بين الأفراد.

وقد يتشابه الأفراد فيما يتعلق بمخزونهم المعرفي، وقد يتوصلون إلى الاستنتاجات المعرفية ذاتها استنادا إلى المعطيات المتوافرة لديهم، ومع ذلك يتمايزون عن بعضهم في قراراتهم، لأن قراراتهم تتأثر بمخزونهم المفاهيمي ومنظوماتهم القيمية التي تعلموها وطوروها وتسهم بمجموعها في تشكيل قراراتهم وسلوكاتهم (كاظم، 2000).

لقد وجدت العولمة الثقافية والاقتصادية في الأردن مرتعاً خصباً بفعل الانفتاح الديمقراطي ووصول تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية إلى كل زاوية من زوايا المجتمع وفي كل منحى من مناحيه، فالإنترنت والشبكات الفضائية وحرية الصحافة تشكل اليوم سمات أساسية وجوهرية في حياة الناس، وهي بدورها تعصف بمنظومة القيم ومظاهر

الحياة التقليدية وتشكل نسقاً جديداً من التصورات والمعاني والمفاهيم والفلسفات التي تهاجم العقل وتمتحن الوجدان (وطفة وشهاب، 2001).

وفي ظل هذه التحولات الداهمة، التي تهدد الهوية الثقافية الوطنية يتنامى في العقل والوجدان أهمية تطوير أساليب تربوية جديدة ومناهج للتنشئة الاجتماعية يمكنها أن تؤلف حصن الأمة الحصين في سبيل الحفاظ على مكونات وجودها وصفاء انتمائها. ومن هنا تطرح قضية التنشئة الاجتماعية نفسها إشكالية سياسية تربوية بالغة الخصوصية، وفي هذا السياق وفي ظل هذه الرؤية نهضت الرغبة العلمية في إجراء هذه الدراسة التي تتوخى تحليلاً لأنماط التنشئة الاجتماعية السائدة لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن التي تسعى أيضاً إلى رصد مجالات القيم التي يتمثلونها، ومن خلال المناقشة والتحليل يمكن تحديد مكامن القوة والضعف في طبيعة ما هو سائد من أساليب تربوية يعتمدها الآباء في تنشئة أبنائهم.

إن الغرض من هذه الدراسة هو استقصاء طبيعة أنماط التنشئة الاجتماعية، وعلاقتها بالقيم لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أنماط التنشئة الاجتماعية لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن؟
2. ما درجة تمثل طلبة المدارس الأساسية في الأردن للقيم ضمن المجالات الاقتصادية والاجتماعية والجمالية؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط التنشئة الاجتماعية والقيم السائدة لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن؟

4. هل تختلف أنماط التنشئة الاجتماعية لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن باختلاف نوع المدرسة؟
5. هل تختلف القيم لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن باختلاف نوع المدرسة؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة الحالية مما يأتي:

1. من حيث كونها الدراسة الأولى في الأردن التي تجرى على مجتمع دراسة تشكل حديثا في الأردن، وهو يعد إحدى اهتمامات جلالة الملك عبد الله الثاني بالطلبة الموهوبين من أجل تنمية طاقاتهم واستثمارها في تقدم الوطن.
2. إنها تكشف عن أنماط التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بقيم الطلبة.
3. إنها تنتمي إلى مجموعة قليلة من الدراسات التي تناولت التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالقيم.
4. إنها تأتي في مرحلة التحولات السريعة والانسياق في تيار العولمة الذي نشهده اليوم، وخاصة في المجتمع الأردني ، حيث يلاحظ بصورة عامة اختلال في نظام القيم لدى الناشئة.
5. إبراز أهمية القيم ودورها في كل نشاط إنساني، لأنها تعد معيارا موجها للسلوك الصادر عن الأفراد إلى جهة معينة ضمن الإطار الاجتماعي.
6. إنها تكشف عن أنواع القيم السائدة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

7. وتأكيداً للأهمية المتنامية لقضية التنشئة الاجتماعية، وما يمكن أن تقدمه من حصانة حضارية للهوية والانتماء تأتي الدراسة الحالية لتكشف عن مضامين التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

تعريف المفاهيم والمصطلحات إجرائيا:

فيما يلي عرض للتعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة ومصطلحاتها:

أنماط التنشئة الاجتماعية: هي أساليب معاملة الوالدين للطفل كما يدركها الأبناء ويعبر عنها في استجابتهم على استبانة التنشئة الاجتماعية، التي تميز بين ثلاثة أنماط للتنشئة الاجتماعية، وهي؛ النمط الديمقراطي مقابل التسلطي، ونمط الاستقلال مقابل الحماية الزائدة، ونمط التقبل مقابل النبذ.

أ- النمط الديمقراطي مقابل النمط التسلطي:

النمط الديمقراطي يظهر من خلال الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المفحوص على هذا البعد في اختبار التنشئة الاجتماعية، وفيه يتصف التعامل مع الطفل بالتسامح والحب والعطف والحنان والدفء ومنحهم الحرية في اختيار أنشطتهم وأصدقائهم وحرية التعبير عن حاجاتهم وأفكارهم ومشاعرهم، أما انخفاض درجة المفحوص على هذا البعد فيعني أن الوالدين يعاملان الطفل معاملة تتسم بالتسلط حيث يتصف القائمون على التنشئة بالقسوة والشدة واستخدام العنف والزجر، والتحقير وفرض الأحكام والعقاب البدني وعدم المساواة.

ب- نمط الاستقلال مقابل نمط الحماية الزائدة:

يظهر نمط الاستقلال في هذه الدراسة من خلال الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المفحوص على الفقرات التي تقيس هذا البعد في اختبار التنشئة الاجتماعية وهي تتسم بمنح

الأبناء الفرصة للقيام بالتخطيط أو تنفيذ الأعمال والأنشطة المختلفة بمفردهم، والاعتماد عليهم في حل مشكلاتهم، في حين يتمثل نمط الحماية الزائدة بالمغالاة في حماية الأبناء والتدخل في شؤونهم لدرجة القيام نيابة عنهم بالواجبات التي يمكنهم القيام بها، والقلق عليهم من أبسط الأمور.

ج- نمط التقبل مقابل نمط النبذ:

يظهر نمط التقبل في هذه الدراسة من خلال الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المفحوص على الفقرات التي تقيس هذا البعد في اختبار التنشئة الاجتماعية وهي تتسم بالتعبير لهم عن مشاعر الحب والاستحسان والتقدير، وتقديم المساعدة لهم والتواصل معهم، وإظهار إيجابياتهم ومحاولة تحقيق مطالبهم، وبناء العلاقات، والوقوف إلى جانبهم والاهتمام بهم والافتخار بصفاتهم وانجازاتهم، أما انخفاض درجة المفحوص على هذا البعد فإنه يعني أن المعاملة تتسم بالنبذ وهذا يظهر من خلال التعبير عن الكراهية، وعدم الرغبة في التواصل معهم والإشارة إلى نواقصهم، وعدم الاهتمام بقضاياهم، والانتقاد الزائد.

القيـــــم:

وهي عبارة عن أحكام عقلية مجردة يصدرها الأفراد بدرجات معينة من التفضيل أو عدم التفضيل نحو الأشياء أو المعاني أو البدائل الممكنة أو المتاحة أمامه. وهو مفهوم مجرد يعبر عنه الفرد من خلال درجة التمثل أو التفضيل سواء أكان التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحاً أم ضمنياً، من بين المجالات الاقتصادية والاجتماعية والجمالية.

القيم الاقتصادية:

هي التي تعكس اهتمام الفرد العملي ذي الفائدة والنفع ويتميز أصحابها بدرجة التمثل والتفضيل للأشياء العملية في الصناعة والإنتاج والثروة واستثمار الأموال التي تعبر عن درجة تمثل الأفراد للفقرات التي تتعلق بالقيم الاقتصادية.

القيم الاجتماعية:

هي التي تعكس اهتمام الفرد بحب الناس والتضحية من أجلهم والعمل لمساعدتهم دون رغبة بالسلطة أو القوة أو السيطرة ولا يتميز أصحابها بالأنانية التي تعبر عن درجة تمثل الأفراد للفقرات التي تتعلق بالقيم الاجتماعية.

القيم الجمالية:

هي التي تعكس اهتمام الفرد وميله لما هو جميل في شكله وتناسقه والإنتاج الفني الجمالي بغض النظر عن مردوده المادي، وهي تعبر عن درجة تمثل الأفراد للفقرات التي تتعلق بالقيم الجمالية.

المراكز الريادية:

هي مراكز تعليمية تحتضنها مدارس عامة يلتحق بها الطلبة المتفوقون ابتداء من الصف الثامن الأساسي وتعمل على الكشف عن قدراتهم الإبداعية ومواهبهم الخاصة ورعايتها من خلال برامج إثرائية مسائية.

مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز:

هي إحدى المشاريع الوطنية التي نادى بها جلالة الملك عبد الله الثاني بن الحسين لتقديم خدمات أكاديمية تربوية تخصصية تهدف إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية للطلبة الموهوبين والمتميزين بحيث تلبي احتياجاتهم المختلفة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

إن نتائج هذه الدراسة تبقى مرهونة بالمحددات المنهجية التالية:

- اقتصار عينة الدراسة على طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

- اقتصار عينة الدراسة على مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والمراكز الريادية، ومدرستين أساسيتين من مدارس التعليم العام واحدة في مديرية تربية إربد الأولى والثانية في مديرية تربية قصبة الزرقاء، للعام الدراسي 2004/2003.
- اقتصار الدراسة على مجالات القيم الاقتصادية والاجتماعية والجمالية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

أولا: التنشئة الاجتماعية

في غمرة التحولات الإنسانية الجديدة، تأخذ التنشئة الاجتماعية بأساليبها المتنوعة أهمية بالغة في الجدة والخطورة، ففي الزمن الذي بدأت فيه الأمم والشعوب تتلمس مخاطر وجودها وتلملم أطراف هويتها إزاء عصف التغيرات العالمية الجديدة بدأت التنشئة الاجتماعية تطل بدورها التاريخي الجديد الذي يمنح الأمم قدرة متجددة على بناء هويتها والمحافظة على وجودها وإعادة إنتاج ذاتها وقيمها الحضارية.

وفي هذا المجال تتبدى اليوم الأهمية الكبرى للدراسات التي تتناول قضية بناء الإنسان التي ترصد عوامل التنشئة الاجتماعية ومتغيراتها في عصر العولمة وما بعد الحداثة، حيث بدأت الأمم المتقدمة تدرك، وعلى نحو علمي فإن تحقيق التوازن الوجودي المعاصر يقتضي إحداث تغيرات عميقة وجوهرية في طبيعة التنشئة الاجتماعية ذاتها بوصفها أداة المجتمع في تحقيق التوازن الحضاري في نسق التحولات الجديدة. فأسلوب التنشئة الاجتماعية يحدد الهوية الاجتماعية للفرد من جهة، وللمجتمع الإنساني من جهة أخرى، وهذا ما يؤكده كثير من الدراسات والبحوث العلمية الجارية في هذا الميدان. وهذا يعني بالضرورة أن التربية القديمة بأشكالها وأساليبها المختلفة لا تستطيع اليوم أن تواجه

قيم العولمة الزاحفة التي تهدد منظومة القيم الخاصة بكل أمة من الأمم وتبددها (وطفة وشهاب، 2001).

تعريف التنشئة الاجتماعية:

التنشئة في اللغة العربية مصدر مأخوذ من الفعل نشأ التي بمعنى ربي وشب، أي ارتفع عن حد الصبا. ونشّأه تنشئة أي ربّاه، ونشأ في بني فلان أي تربّى بينهم، والإنشاء هو إخراج ما في الشيء بالقوة إلى الفعل.

ومرادف مصطلح التنشئة الاجتماعية باللغة الإنجليزية (Socialization) فيعني تنمية علاقات اجتماعية، وتشكيل الأفراد في جماعة اجتماعية، أو مجتمع. ويتم تأكيد عنصر الاشتراك والمشاركة من خلال إثارة روابط اجتماعية بين الناس وتنميتها. وبهذا، يصبح معنى التنشئة الاجتماعية لغوياً تلك العملية التي يشبّ فيها الطفل ويتربّى من خلال اندماجه الاجتماعي مع الجماعة أو المجتمع الذي ينتمي إليه، حيث تكون هناك عملية نمو وانتماء وتدامج (همشري، 2003).

تعرف التنشئة الاجتماعية بوصفها "منظومة من العمليات التي يعتمدها المجتمع في نقل ثقافته بما تنطوي عليه هذه الثقافة من مفاهيم وقيم وعادات وتقاليد إلى أفراده". وهي بعبارة أخرى العملية التي يتم فيها دمج الفرد في ثقافة المجتمع ودمج ثقافة المجتمع في أعماق الفرد. فلا يمكن للمرء أن يقع على تعريف جامع مانع للتنشئة الاجتماعية. ومن أجل بناء صورة واضحة لمفهوم التنشئة الاجتماعية يمكن القول إن التنشئة الاجتماعية هي منظومة العمليات التي يعتمدها المجتمع في نقل ثقافة بما تنطوي عليه من مفاهيم وقيم وعادات وتقاليد إلى أفراده (وطفة، 1998).

ويعد دوركهايم أول من استخدم مفهوم التنشئة الاجتماعية، بمعناها التربوي، وأول من عمل على صوغ الملامح العلمية لنظرية التنشئة الاجتماعية، يقول دوركهايم بصدد

تعريفه لغاية التربية: إن الإنسان الذي تريد التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع(وطفة، 1992). فالتربية هي التأثير الذي تمارسه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم ترشد بعد، وتكمن وظيفتها في إزاحة الجانب البيولوجي من نفسية الطفل لصالح نماذج من السلوك الاجتماعي المنظم.

والتنشئة الاجتماعية هي عملية تفاعل الفرد بما لديه من استعدادات وراثية مع البيئة التي يعيش فيها، ومن خلالها يتم تكون ونمو تدريجي لشخصيته الفريدة من جهة، واندماجه في الجماعة من جهة أخرى.

وقد اهتم بهذا المفهوم علماء النفس والاجتماع والأنثروبولوجيا كل وفق منظوره. وأطلقت عليه تسميات مختلفة كالتعلم الاجتماعي، والاندماج الاجتماعي، والتطبيع الاجتماعي، ولا تخرج كل هذه التسميات عن كونها عمليات نمو وارتقاء اجتماعي يتطور خلالها الأداء السلوكي للفرد وفقاً لما يكتسبه من خبرات سارة أو مؤلمة خلال تفاعله مع المحيطين به في البيئة التي يعيش فيها، متأثرة بما تتميز به شخصيته من خصائص بيولوجية يختلف فيها عن غيره من الأفراد. وفيما يلي استعراض لبعض تعريفات التنشئة الاجتماعية ويرى (حدية، 1991) أنها: استدخال للمعايير الاجتماعية كجزء من الشخصية وتعبيرا عن (الهو) فالفرد خلال تنشئته يبني ويكوِّن تفكيره الاجتماعي كتمثلات حول الذات في علاقتها بالأقران والمحيط الاجتماعي، وعملية البناء هذه يمكن فهمها على أنها المجال الداخلي والإجرائي للفرد، أي أنها تكون حصيلة الصور والمفاهيم والأحكام المتعلقة بالذات والمحيط الاجتماعي.

ويشير (السيد، 1993) إلى أن التنشئة الاجتماعية تدل في معناها العام على العمليات حين يصبح بها الفرد واعياً ومستجيباً للمؤثرات الاجتماعية. وفي معناها الخاص نتاج العمليات التي يتحول بها الفرد من مجرد كائن عضوي إلى شخص اجتماعي.

ويرى (النجيحي، 1981) أن التنشئة الاجتماعية هي عملية تكيف الفرد للظروف والمواقف التي يحددها المجتمع الذي يكون عضواً فيه وهي عملية مستمرة.

ويعرف روبرت ودون وجيري (Robert, Donn, Jerry, 1988) التنشئة الاجتماعية بأنها: عملية تعليم الفرد المعتقدات والقيم. وهي عملية تجعل الطفل مسؤولاً وعضواً مقتدراً في المجتمع.

وينظر شافير (Schaffer) لهذه العملية باعتبارها انتقال الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي ويتم هذا الانتقال عن طريق التفاعل الاجتماعي مع الآخرين(معروف، 1987).

ويرى سيكورد وباكمان (Secord, Baqckman) أن التنشئة الاجتماعية عبارة عن عملية تفاعل يتعدل عن طريقها سلوك الفرد بحيث يتطابق مع توقعات أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها(قناوي، 1991).

ويشير (عيسوي، 1985) إلى التنشئة الاجتماعية بأنها: العملية التي تتشكل خلالها معايير الفرد ومهاراته ودوافعه واتجاهاته وسلوكه لتكون متناغمة مع ما يعده المجتمع مرغوباً فيه لأدواره الراهنة والمستقبلية في المجتمع.

ويرى كل من بوكاتكو وديهلير (Bukatko, Daehler,1992) أن التنشئة الاجتماعية هي العملية التي بوساطتها يكتسب الفرد المعرفة الاجتماعية والاتجاهات التي يقبلها المجتمع الكبير.

ويقول (ألدريج، 1991) أن التنشئة الاجتماعية: هي أساساً عملية غرس مجموعة من التوجهات والعادات والقيم والأنماط السلوكية في الشخصية، بحيث تتمثل الشخصية هذه المعطيات، وتتحول إلى مكون عضوي لها.

ويعرفها جونسون (Gonson) بأنها: عملية تعلم وتعليم الفرد فيها أداء أدوار معينة (قناوي، 1991).

وفي قاموس كولتز لعلم الاجتماع يعرفها بأنها العملية التي عن طريقها تنتقل الثقافة إلى الفرد (Jary & Jary, 1995). ويرى زاندن (Zanden, 1990) أنه يمكن تعريف التنشئة الاجتماعية بأنها عملية التفاعل الاجتماعي التي تستمر طيلة حياة الفرد التي عن طريقها تكتسب المعرفة والاتجاهات والقيم وأنماط السلوك الجوهرية بالنسبة للمشاركة الفعالة في المجتمع.

كما يعرف فيليبس (Philips, 1979) التنشئة الاجتماعية بأنها العملية التي عن طريقها ينمي الفرد بناء الشخصية وتنتقل الثقافة من جيل إلى جيل.

ومن التعريفات السابقة يتضح أن التنشئة الاجتماعية في أساسها عملية تعلم، ومفهوم التعلم يختلف حسب النظريات التي تنظر إليه ومن زاوية النظر الخاصة بها. كما أنها تعد عملية تكيف. وتكيف الفرد في سيرورة نموه مع الوسط الاجتماعي هو ما يحمله الفرد من قيم اجتماعية وثقافية وأخلاقية.

أهداف التنشئة الاجتماعية

تهدف التنشئة الاجتماعية للطفل إلى تحقيق المقاصد الآتية:

1. تكوين الشخصية الإنسانية، من خلال تحويل الفرد من كائن بيولوجي متمركز حول ذاته، ومعتمد على غيره في إشباع حاجاته إلى فرد ناضج، يتحمل المسؤولية الاجتماعية ويدركها، ويلتزم بالقيم والمعايير الاجتماعية السائدة، فيضبط انفعالاته ويتحكم في إشباع حاجاته، وينشئ علاقات اجتماعية سليمة مع غيره.

2. تكوين الطفل (الفرد) القادر مستقبلاً على الاعتماد على نفسه بعامة وحل المشكلات التي تواجهه في جوانب الحياة المختلفة بخاصة من خلال إشراف الوالدين عليه في البدايات الأولى من حياته.

3. تشكيل سلوك الفرد وضبطه وتوجيهه، من خلال اكتسابه للقيم والمعايير الاجتماعية من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، فمن المعلوم أن المجتمع يقوم بغرس قيمه واتجاهاته في الفرد كما يضع المعايير الاجتماعية التي تساعد الفرد في اختيار استجابات للمثيرات في المواقف الاجتماعية المختلفة. كما أن أنماط السلوك وأساليب التعامل والتفكير المجتمعية التي يكتسبها الفرد تساعده على اختيار السلوك الأمثل المطلوب وأتباعه.

4. تعلم الأدوار الاجتماعية والقيام بها؛إذ إن لكل مجتمع نظامه الخاص للمراكز والأدوار الاجتماعية يشغلها ويمارسها الأفراد والجماعات، وتختلف هذه المراكز والأدوار باختلاف السن والجنس والمهنة وثقافة المجتمع، فقد يرضى مجتمع أن تشغل الأنثى (المرأة) مركزا أو تقوم بدور معين لا بل يشجعه، بينما يتحفظ عليه أو يرفضه مجتمع آخر. ويرجع السبب في ذلك وعلى نحو رئيس للنظام الثقافي السائد.

5. تكوين المفاهيم والقيم الأخلاقية الأساسية لدى الطفل. مثل تأكيد مفهوم الذات الإيجابي لديه، وعلى الصدق والأمانة والكرم والإيثار وحب الآخرين، وغيرها من القيم التي تعزز التوافق مع أفراد مجتمعه والانسجام معهم. وجدير بالذكر أن للأسرة دورا مهما في غرس القيم الدينية والأخلاقية في أطفالها أو تنميتها، وفي تنمية الضمير لديهم.

6. تحقيق الأمن الصحي والنفسي للطفل؛ إذ إن التنشئة الاجتماعية السوية تساعد الطفل على أن يعيش قدر الإمكان في بيئة خالية من المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية والمشكلات الأسرية. كما تعمل من خلال الرعاية الوالدية على تكوين طفل

سليم الجسم والعقل؛ مما يؤدي إلى تكوين المواطن الصالح الذي يشكل إحدى لبنات بناء المجتمع الصالح.

7. اكتساب الفرد المهارات الأساسية فمن خلال اتصال الطفل بالآخرين والتفاعل معهم والاشتراك في النشاطات الجماعية، يتعلم المهارات الأساسية الضرورية لإثبات وجوده وتحقيق أهداف مجتمعه(الكندري، 1992).

وتسعى التنشئة الاجتماعية إلى تشكيل الفرد من خلال التدريبات الأساسية لضبط السلوك وأساليب إشباع الحاجات وفقاً للتحديد الاجتماعي، فمن خلال عملية التنشئة الاجتماعية يكتسب الطفل من أسرته اللغة والعادات والتقاليد السائدة في مجتمعه، والمعاني المرتبطة بأساليب إشباع رغباته وحاجاته الفطرية والاجتماعية والنفسية، كما يكتسب القدرة على توقع استجابات الآخرين نحو سلوكه واتجاهاته.

واكتساب المعايير الاجتماعية التي تحكم السلوك وتوجهه، حيث تنبثق من أهداف المجتمع ونظامه بصفة عامة، ولكي يحقق المجتمع أهدافه وغاياته فإنه يقوم بغرس قيمه واتجاهاته في الأفراد، كما يضع المعايير الاجتماعية التي تساعد الفرد في اختيار استجاباته للمثيرات في المواقف الاجتماعية. وتعلم الأدوار الاجتماعية لكي يحافظ المجتمع على بقائه واستمراره وتحقيق رغبات أفراده وجماعاته، فإنه يضع تنظيماً خاصاً للمراكز والأدوار الاجتماعية التي يشغلها ويمارسها الأفراد والجماعات.

وتشمل أساليب التعامل والتفكير الخاصة بجماعة معينة أو مجتمع معين عمليات اكتساب المعارف والقيم والاتجاهات والرموز وكافة أنماط السلوك الإنساني. واكتساب العناصر الثقافية التي تصبح جزءاً من تكوينه الشخصي. وهنا يظهر التباين في أنماط الشخصية على أساس درجة تمثل الفرد للأنماط الثقافية، بالإضافة إلى الفروق الفردية والاجتماعية. تحويل الطفل من كائن بيولوجي، إلى كائن اجتماعي، حيث يكتسب الفرد

صنعته الاجتماعية، وتحويل الفرد كذلك من طفل يعتمد على غيره إلى فرد ناضج يدرك معنى المسؤولية.

من ذلك يتضح أن التنشئة الاجتماعية تعمل على بناء شخصية الفرد المتماثلة مع قيم واتجاهات وعادات مجتمعه الذي يعيش فيه، أي أن الفرد يتشرب ثقافة مجتمعه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يمارسها المجتمع (الكتاني، 2000).

العلاقة بين التنشئة الاجتماعية وبعض المتغيرات

فيما يأتي عرض لتوضيح علاقة التنشئة الاجتماعية بمجموعة من المتغيرات وهي على النحو الآتي:

التنشئة الاجتماعية والذكاء

تشير معظم الدراسات السيكولوجية المعاصرة إلى أهمية الخبرات التي يتعرض لها الطفل خلال تنشئته في تنشيط قدراته العقلية وارتقائها، فعلى الرغم من التسليم بأن الوراثة لها دور رئيسي في تحديد ذكاء الأفراد، إلا أن المثيرات والخبرات البيئية ذات دور فاعل ومهم في هذا المجال كذلك، حيث يمكن أن تسهم في رفع نسبة ذكاء الفرد إلى حوالي عشرين نقطة في المتوسط، كما أن هذه الخبرات البيئية يمكن أن تكون مثبطة للتطور العقلي، حيث يمكن أن تؤدي إلى فاقد الذكاء بخفض نسبة ذكاء الفرد في حدود المعدل السابق أي بحدود عشرين نقطة كذلك (السيد، 1993).

تقوم الأسرة بدور بارز في هذا المجال، باعتبارها البيئة الاجتماعية المباشرة والأولى التي يتعلم الفرد في إطارها، ومن ثم تعد الخبرات الأسرية بمثابة السياق النفسي الاجتماعي الأساسي الذي يحدد اتجاه الارتقاء وحجمه، ذلك أن إسهام التنشئة الأسرية لا يشتمل فقط على إكساب الفرد قيماً واتجاهات معينة، وإنما كذلك على زيادة تطوره العقلي، فالأطفال يكتسبون من خلال تفاعلهم مع والديهم استراتيجيات وأساليب معرفية تمكنهم من

حل مشكلات معينة، كما ترتقي لديهم استخدامات اللغة ومهارات التواصل وعمليات التفكير المختلفة ويحدث التأثير الحاسم للأسرة في تطوير ذكاء الطفل خلال السنوات الست الأولى من العمر الذي يتحدد وفقاً لكم ونوع التفاعل داخلها، وأنواع النشاطات التي يمارسها الطفل في إطارها.

ووفقاً لذلك يتباين حجم واتجاه تأثير الخبرات الأسرية في نمو الذكاء لدى الطفل بمقدار توافر المثيرات البيئية المعرفية داخل الأسرة، فالأسرة التي تتميز بثراء الخبرات، وتوفر للطفل المثيرات التي تساعده على توظيف إمكاناته العقلية تسهم بدور بارز في نمو الذكاء لديه، على عكس الأسرة التي لا توفر سوى خبرات محدودة لا تحتوي على تلك المثيرات التي تساهم في التوظيف الأمثل لإمكانات الطفل، كما أن اتباع أساليب سلبية، كالعقاب والتشدد في التنشئة يؤدي إلى انخفاض نمو الذكاء.

ويشير هذا إلى أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة في تنمية الذكاء لدى أبنائها، كذلك فإن الخبرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد من خلال المؤسسات التربوية ومجتمع الرفاق لها دور هام في نمو الذكاء، وإن كانت أقل أهمية إذا ما قورنت بدور الأسرة في هذا المجال.

التنشئة الاجتماعية والإبداع

يتميز التفكير الإبداعي بعدد من الخصائص التي تميزه عن غيره من أنماط التفكير ومن أبرزها الجدة والندرة والملاءمة، ويتأثر الإبداع كذلك بالسياق الاجتماعي المحيط بالفرد، متمثلاً في أساليب ووسائل التنشئة المختلفة، وخاصة ما يمارس منها داخل الإطار الأسري. وتشير نتائج العديد من الدراسات حول أساليب التنشئة الأسرية، وأساليب التنشئة المرتبطة بالإبداع، إلى أن سماح الوالدين للأبناء بالقيام بأي نوع من أنواع السلوك الاستكشافي، وإعطاء الحرية في اتخاذ القرارات، مع توفير الأمان لهم والتشجيع على

المبادرة، كما أن تقبل الوالدين لهم، وعدم اتباع أسلوب الحماية الزائدة في التنشئة، يعد من أهم سمات السياق النفسي الاجتماعي المرتبط بتطور الإبداع لدى الأبناء(السيد،1993).

كما كشفت دراسات أخرى عن نتائج مؤيدة لارتباط خصائص مماثلة بالإبداع، ومن ذلك ما توصل إليه ميلر (Miller) وجيرارد (Gerard) من أن آباء الأطفال المبدعين يتسمون بالمرونة في ممارسة أدوارهم الاجتماعية، ويقدمون الرعاية لهم منذ طفولتهم المبكرة، ويشاركونهم في اهتماماتهم ، ويشجعونهم على تنميتها، كما أن الأسلوب الذي استخدم في تنشئتهم يتميز بأدنى درجة من التسلط وتضييق الخناق على حرية الطفل ويشجع على الاستقلال، وذلك في إطار من العلاقة الدافئة بين الوالدين والأبناء.

إن الخبرات التي يكتسبها الفرد من الأسرة يمكن أن تساعد كثيراً في تطور نمو القدرات الإبداعية بشكل إيجابي، أو سلباً في كف وضعف نمو هذه القدرات، ويتوقف ذلك على شكل التنشئة الذي تستخدمه الأسرة في ترتيبها لأطفالها.كما أن الخبرات التعليمية التي يتلقاها الفرد في الروضة والمدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى، ومن خلال وسائل الإعلام المختلفة، والأسلوب الذي يستخدمه الفرد في الحصول على تلك الخبرات، والكيفية التي يوظف بها تلك الخبرات، كلها يمكن أن تساعد بشكل أو بآخر في تنمية القدرات الإبداعية لدى الفرد (الكتاني،2000).

التنشئة الاجتماعية والدافعية

الدافعية هي حالة داخلية تحدث لدى الفرد وتوجه سلوكه نحو إشباع حاجاته، وتعمل التنشئة الأسرية التي تنمي لدى الأطفال الميل للاستقلال والاعتماد على الذات على تنمية دافع الإنجاز لديهم. ويمكن أن تتشكل الدافعية للإنجاز لدى الأطفال في سنوات ما قبل المدرسة إذا ما وجدوا من الوالدين التشجيع المصحوب بدرجة من الاستقلالية وذلك في

إطار جو من العلاقات الأسرية الحميمة، التي توفر الرعاية الكافية والتوجيه المناسب للأطفال.

وتنمي أساليب التعزيز الجيد إذا ما تم استخدامها في الأسرة بأساليب صحيحة دوافع الأفراد بالاتجاهات المرغوب فيها، حيث يزداد مثل الفرد لتكرار سلوك معين إذا ما توقع بأن هذا السلوك سوف يتبعه مكافأة، وقد أشار ثورندايك (Thorendaik) إلى ذلك في القانون الذي أسماه قانون الأثر الذي لخص فيه خلاصة تجاربه في هذا المجال حيث يقول إن العضوية تميل لتكرار السلوك الذي يترك لديها أثراً طيباً. كما أن استخدام أسلوب العقاب وخاصة العقاب البدني للأبناء من قبل المنشئين سواءً أكان ذلك في الأسرة أم المدرسة يعيق الدافعية نحو الإنجاز(المحاميد، 2003).

التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية

على الرغم من وجود أسس بيولوجية لسمات الشخصية، فإن الخبرات والمواقف التي يتعرض لها الفرد خلال تنشئتة الاجتماعية، تسهم بدور واضح في تشكيل شخصيته واتجاهاته وقيمه. وتقوم الأسرة بدور رئيسي بهذا الصدد، حيث وجد أن السلوك العدواني يرتبط سلبياً بأسلوب التسامح الموجه، بينما يرتبط إيجابياً بأسلوب التشدد وعدم الاتساق في المعاملة. كما تبين أن معاملة الطفل بأسلوب التسامح الموجه في محيط أسرته يؤدي إلى اختفاء كثير من المظاهر السلوكية غير السوية، مثل التوتر والقلق والإحباط، كذلك فإن أسلوب التنشئة الذي يتسم بالتشدد وعدم الاتساق يرتبط بظهور اتجاهات تسلطية لدى الأبناء.

بالإضافة إلى هذا الدور الذي تسهم به أساليب معينة من التنشئة الاجتماعية في نشأة سمات شخصية غير سوية، فإن هناك عدداً من الأساليب التي يستخدمها الوالدان في تنشئة أبنائهم، وترتبط بسمات شخصية سوية، فقد تبين أن أسلوب تقبل الوالدين للأبناء، والتعاطف

معهم واستخدام أسلوب الإقناع، وإشراك الطفل في تحمل المسؤولية، بحيث يتشكل لديه الميل للاستقلال، يرتبط بالتوافق النفسي والاجتماعي لهؤلاء الأبناء(المحاميد، 2003).

التنشئة الاجتماعية والقيم

يكتسب الأفراد قيمهم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تحدث لهم عبر مراحل العمر المختلفة، حيث يقوم المنشئون بدور واضح في حثهم على تبني توجهات قيمية معينة، وعدم تبني توجهات أخرى، ويتوقف ذلك على الأنساق القيمية السائدة في المجتمع التي تختلف من جيل لآخر ومن ثقافة لأخرى (خزعل،2001).

وتعد الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تنهض بدور مؤثر في إكساب الأبناء لقيمهم، فهي تحدد لهم ما ينبغي وما لا ينبغي منذ المراحل المبكرة في حياتهم، وبهذا تسهم بدور رئيس في تكوين نوع من الترتيب الهرمي لدرجة ترتيب الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث، يمثل معياراً يهتدي به الفرد في المواقف المختلفة.

وتشير الدراسات إلى أن تبني الطفل لقيم ومعايير الوالدين يرتبط طردياً بمقدار الدفء والحب الذي يحاط بهما الطفل في علاقته بالوالدين، كما أن الطفل الذي يتوحد بقوة مع أحد الوالدين يتبنى المعايير السلوكية لذلك الوالد. ونظراً لهذا الدور الذي تقوم به الأسرة في تشكيل قيم الأبناء، فقد تمت دراسة العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية للأبناء وأنساقهم القيمية، وقد تبين أن هناك علاقة بين الأسلوب الذي يتبعه الوالدان في معاملة أبنائهم، وما يتبناه هؤلاء الأبناء من قيم، حيث يرتبط المستوى المتوسط من تسامح الوالدين للأبناء الذكور بظهور قيم لديهم مثل العمل والتعليم كغاية، والعمل بدافع داخلي، والطموح والسعي لتحسين الحال، ولكن فيما يتعلق بالإناث، فقد وجد أن المتوسط الأعلى لمعظم المقاييس للقيم الإيجابية يظهر في ظل أعلى مستوى من تسامح الآباء، وأدنى مستوى من تسامح الأمهات.

ومن ثم فإن الأسرة تقوم بدور هام وأولي في إكساب الفرد قيماً معينة، من خلال الأساليب التي تستخدمها في عملية التنشئة، كالتقبل والتسامح، كما يسهم التعزيز والعقاب في هذا الاكتساب أيضاً (خزعل، 2001).

ولا يتوقف اكتساب القيم على دور الأسرة فقط وإنما يتسع كذلك ليشمل الأقران والروضة والمدرسة ووسائل الإعلام. ونظراً لأن هذه العوامل يأتي دورها بعد دور المدرسة، فإنها يمكن أن تؤدي إلى إحداث تغيير في منظومة قيم الفرد، سواء من خلال إضافة قيم جديدة، أم التنازل عن قيم موجودة، أم من خلال تعديل الترتيب الهرمي لمكونات هذه المنظومة.

التنشئة الاجتماعية والمستوى الأكاديمي للوالدين

من الظاهر أن تراكم الكمية المعرفية الحاصل خلال السنوات الأكاديمية المتتابعة، مع ما يرافق هذا من تقادم تفاعل الأفراد مع البيئة الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية الموجودين فيها، واستجاباتهم مع المبادئ السائدة والقيم والتوجهات، يؤثر تأثيراً واضحاً في تشكيل نظم القيم وارتقائها وتغيرها من سنة إلى أخرى.

وفي دراسة قام بها (الخضر، 1973) تبين أن الآباء الأقل تعليماً كانوا أكثر ميلاً لاستخدام أساليب القسوة والإهمال، وأقل ميلاً لاستخدام أساليب الشرح والتفسير مع أطفالهم.

وقد يكون المستوى التعليمي للآباء أحد العوامل المهمة ذات التأثير الكبير في الدور الوظيفي للأسرة، ذلك لأن المستوى التعليمي يمكن اعتباره دليلاً على الخبرات المكتسبة للآباء من خلال كل المواقف التعليمية التي عايشوها أثناء تعليمهم وما زالوا يعيشونها في ضوء تلك الخبرات المكتسبة. فمن البديهي أن الخبرات المكتسبة تساعدهم على تنشئة أطفالهم وتشكيل نسقهم القيمي (دمنهوري، 1995).

فعملية التنشئة تتطلب فهماً مدروساً لإمكانات وحاجات الطفل ووعياً بدور كل من الأبوة والأمومة، لذا يعد المستوى التعليمي عاملاً مهماً خاصة في عصرنا الحاضر حيث التراكم المعرفي والانفتاح العالمي. وفي هذا الجانب أكد (برتراندرسل) أن الأبوين غير المتعلمين وغير المدركين لحاجات ومطالب نمو الطفل والأساليب السوية لرعايته، لا ينقصهما حسن النية ولا الرغبة الصادقة في تقديم أفضل رعاية لأطفالهما، ولكنهما بسبب عدم إلمامهما بهذه الأمور فإنهما قد لا يقومان بواجبات الرعاية على الوجه المطلوب(الكباريتي، 2004).

التنشئة الاجتماعية والمستوى الاجتماعي- الاقتصادي

يعد المستوى الاجتماعي- الاقتصادي متغيراً بالغ الأهمية في مجال البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، فقد يتأثر سلوك الطفل في باكورة حياته بسلوك أبيه والأهداف التي يسعى الأب لتحقيقها، وما حققه منها وما فشل في تحقيقه، وغالباً ما يفرض الآباء على أبنائهم التنشئة التي تعدهم لتحقيق الأهداف التي فشل هو في تحقيقها. فالأب الذي كان يطمح أن يكون طبيباً ولم ينجح في الوصول إلى هدفه يدفع ابنه بكل الوسائل لأن يكون طبيباً، وكذلك الحال بالنسبة للآمال الأخرى، ولذلك تتأثر التنشئة الاجتماعية للطفل بالمستوى الاقتصادي للأسرة وكذلك بالمستوى الاجتماعي وما يتصل بتلك المستويات من أهداف تحققت وأهداف لم تتحقق بعد.

وتؤكد نتائج العديد من الدراسات أن الآباء والأمهات الذين ينتمون إلى المستويات الاقتصادية والاجتماعية الدنيا يلجؤون إلى العقاب البدني في تنشئتهم الاجتماعية لأطفالهم، وخاصة إذا أدى سلوك الأطفال إلى إتلاف بعض الأشياء، أما إذا تجنب الطفل التخريب فإنه غالباً ما ينجو من العقاب البدني. والآباء الذين في المستويات الاقتصادية والاجتماعية المتوسطة لا يعاقبون أطفالهم لما ينتج عن سلوكهم من نتائج مختلفة، بل بالدوافع التي أدت إلى معرفة دوافع سلوكهم وأسبابها حتى يتخذ الأب قراراته ويصدر أحكامه في ضوء تلك

المناقشة. ولذلك يكثر الحوار بين آباء وأبناء ذلك المستوى ويقل في المستويات الدنيا.وإن الآباء والأمهات الذين ينتمون إلى الطبقات المتوسطة ينشئون أطفالهم على الأمانة، وبسط النفس، والذين ينتمون إلى الطبقات الدنيا ينشئون أولادهم على الطاعة والنظام (دمنهوري، 1995).

نظريات التنشئة الاجتماعية

قبل التطرق إلى نظريات التنشئة الاجتماعية، لابد من إلقاء نظرة سريعة ومركزة حول المقصود بالنظرية؛ إذ يساعد ذلك في زيادة الفهم لكيفية نشوء هذه النظريات وتكونها ودورها المهم في عملية التنشئة الاجتماعية للطفولة. فالنظرية ليست هدفاً بحد ذاتها وإنما هي وسيلة توفر التوجيه اللازم لممارسة عملية التنشئة الاجتماعية إذ توفر أساساً لتحديد المشكلات القائمة وتقترح الافتراضات للعمل، كما توفر الإطار للنقد المنظم والتحسين المستمر لعملية التنشئة الاجتماعية، ويمكن اعتبار النظرية عملية فكر وتفكير يدور حول واقع بهدف فهمه بطريقة أفضل، ووصفه على نحو أكثر دقة. ويمكن التفكير بالنظرية أيضا على اعتبار أنها بناء نموذج لواقع، أو تمثيل له مع ضرورة ملاحظة الفرق بينها وبين الواقع نفسه (الطويل، 1986).

وتحتل النظرية مكانة متميزة في البحث العلمي بصفة عامة، سواء أكان موضوع البحث ظاهرة طبيعة أم ظاهرة إنسانية. ويعلق عليها بعض الباحثين أهمية خاصة في تحديد الهوية الخاصة بأي علم من العلوم. فهي التي تحدد موضوعة وتنظم عملياته وأدواره بل مساره، ويذهب بعضهم إلى حد جعل دورها أكثر أهمية من دور المنهج العلمي، على اعتبار أن المنهج العلمي شيء مشاع بين كل العلوم (دبابنة ومحفوظ، 1984).

تعرف النظرية العلمية بأنها "نسق فكري استنباطي متسق حول ظاهرة أو مجموعة من الظواهر المتجانسة، يحوي إطاراً تصورياً ومفاهيم وقضايا نظرية توضح العلاقة بين

الوقائع وتنظمها بطريقة دالة وذات معنى، كما أنها ذات بعد تجريبي، بمعنى أن اعتمادها يكون على الواقع ومعطياته، وذات توجيه تنبؤي يساعد على تفهم مستقبل الظاهرة ولو من خلال تعميمات اجتماعية"(دبابنة ومحفوظ، 1984).

وهناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير عملية التنشئة الاجتماعية التي تحول الكائن البيولوجي إلى كائن إنساني اجتماعي، وساهمت في توضيح العمليات التي يتعلم عن طريقها الطفل أساليب المجتمع أو الثقافة التي تساعده على النمو والمشاركة في الحياة الاجتماعية، ومن هذه النظريات تذكر ما يلي:

- نظرية الصراع.
- نظرية التحليل النفسي.
- نظرية التعلم الاجتماعي.
- نظرية الدور الاجتماعي.
- نظرية التفاعل الرمزي.
- نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل.
- نظرية سياسة عدم التدخل.

أولاً: نظرية الصراع (Conflict Theory)

تستند مفاهيم هذه النظرية إلى مبدأ الخطيئة الذي كان يعتقد به كثير من الفلاسفة والوعاظ. ويصور هذا المبدأ الإنسان بأن أمه حملته ثم ولدته في وضع من الخطيئة. ومن أنصار هذا المبدأ توماس هوبز (Thomas Hobbs) في القرن السابع عشر الذي رأى أن الأطفال يمتلكون طبيعة فاسدة يمكن أن تصبح تهديداً لكافة القيم الاجتماعية. وقد جاؤوا إلى هذا العالم كمتوحشين صغاراً. همهم أن يحرزوا الانتصار على الآخرين بغض النظر عن

الثمن، وأن هدف التنشئة الاجتماعية المبكرة إخضاعهم وإجبارهم على تبني دور المواطن المتحضر(حوامدة وصوالحة، 1994)

إن الأطفال بسبب هذه النظرية يولدون ولديهم من الدوافع الفطرية الغريزية ما يحفزهم ويستثيرهم للسلوك بطريقة معينة لإشباع غرائزهم البهيمية.وتتعارض هذه الرغبة الجامحة مع متطلبات الجماعة التي ينتمي إليها الطفل. لذلك، يأتي دور التنشئة الاجتماعية عن طريق الأبوين منذ اللحظات الأولى لولادته لتحطيم إرادته البهيمية وكبح جماح غرائزه وتنظيم انطلاق أداءاته الطبيعية وضبطها وإجباره على تبني سلوكات غير فطرية موافقة لرغبات المجتمع ومتطلباته. ويذكر أن فرويد كان أول من وضع هذه النظرية وشرحها فيما بعد من خلال نظريته للتحليل النفسي(حوامدة وصوالحة، 1994).

ثانياً: نظرية التحليل النفسي (Psycho- analysis Theory)

لقد كان فرويد أكثر من وضح نظرية الصراع وشرحها، حيث صور الطفل بأنه ذو طبيعة مضادة لمتطلبات المجتمع وقوانينه وأنظمته ويمتلك من الغرائز والبواعث والدوافع ما يجعله أنانياً وذا طبيعة تخريبية متناقضة مع هذه المتطلبات والقوانين والأنظمة وأوضاع الحياة الاجتماعية. وقد أطلق فرويد على هذا الوضع الذي يمتلكه الطفل اصطلاح "الهو" الذي يمثل مجموعة معقدة من الدوافع الغريزية الشهوية التي تحدد السلوك وتوجهه وفق مبدأ اللذة، وأطلق على قوانين المجتمع وأنظمته ومتطلباته بعد أن يتقبلها الطفل ويأخذ بها ويسير بمقتضاها "بالأنا الأعلى" أو "الذات العليا" وهي المسؤولة مبدئياً عن عملية التنشئة حيث يشتق محتوى "الأنا الأعلى" من توجيهات الوالدين والمعلمين والأقران وبقية السلطات الأخرى في المجتمع ونصحهم، وحتى تكون تحذيرات هؤلاء الناس هي ضمير الفرد (همشري، 2003).

ومع مرور الوقت يقتنع الطفل بالممنوعات التي يحددها له الوالدان ويقبلون بها كقيم اجتماعية؛ إذ إنها توفر لهم القبول الاجتماعي من جهة، وتجنبهم القلق والعقاب والشعور بالذنب من جهة أخرى، ونتيجة لإجراءات التنشئة المستمرة لضبط "الهو" يتحول جزء منه إلى ما يسمى "الأنا" التي تمثل الجزء الواعي من شخصية الطفل، هذا "الأنا" الذي يعمل على إخضاع مطالب اللذة للتحكم والضبط ويوجه النشاط وفق مبدأ الواقع، وكل ما يجده "الأنا" صعباً في تناوله أو مواجهته يُكبت ويُدفع إلى ما يسميه فرويد "اللاشعور"، ومن المعلوم أن زيادة الكبت لدى الطفل، وتراكم شعوره بالذنب أكثر مما يجب يصبح سبباً لكثير من المتاعب والمشكلات العقلية والاجتماعية اللاحقة (حوامدة وصوالحة، 1994).

ومفهوما الأنا العليا والتقمص (التوحد) هما أكثر مفاهيم مدرسة التحليل النفسي أهمية بالنسبة لعملية التنشئة الاجتماعية للطفل؛ إذ يضع الطفل نفسه في حالة التقمص، موضع الوالدين، ويتقمص المعايير التي يؤكدانها. أي أنه في هذه المرحلة يسلك كما يسلكان وكما يرغبان، أما مفهوم الأنا العليا فتنشأ أيضاً من خلال التقمص ليقوم بالوظائف التي كان يقوم بها ناس في العالم الخارجي، أي تصبح الأنا العليا (الضمير) وكيلاً داخلياً يقوم بهذه العمليات ويستمر فيها، فهي تراقب الأنا وتوجه إليه الأوامر، وتصححه وتنذره وتهدده بالعقاب تماماً كما كان يفعل الوالدان اللذان حلت محلهما (علاونة، 1994).

ويعد الصراع الصفة الغالبة على عملية التنشئة الاجتماعية في هذه النظرية؛ إذ إن تخلي الطفل عن فطرته البهيمية بحسب رأي فرويد تحدث بسبب الخوف من عدوان السلطة الخارجية، كما هو الحال في سلطة الأبوين، وتتحول هذه السلطة إلى سلطة داخلية تدريجياً لدى الطفل نفسه "الضمير" (حوامدة وصوالحة، 1994).

ثالثاً: نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory)

تعد عملية التنشئة الاجتماعية بحد ذاتها عملية تعليم وتعلم ، لأنها تتضمن تغييراً أو تعديلاً في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة، ولأن مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة تستخدم أثناء عملية التنشئة بعض الأساليب والوسائل المعروفة في تحقيق التعلم، سواء أكان ذلك بقصد أو دون قصد. والتطبيع الاجتماعي حسب هذه النظرية هو ذلك الجانب المحدود من التعلم الذي يعني بالسلوك الاجتماعي عند الإنسان، أو يمكن أن ننظر إلى التطبيع الاجتماعي باعتباره تعلماً يسهم في قدرة الفرد على أن يقوم بأدوار اجتماعية معينة (دبابنة ومحفوظ، 1984).

وترى هذه النظرية أن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى، وذلك من خلال مشاهدة أفعال الآخرين وتقليدهم، ولا شك أن مبادئ التعلم العامة مثل التعزيز والعقاب والإطفاء والتعميم والتمييز كلها تلعب دوراً رئيسياً في عملية التنشئة الاجتماعية. ويعطي أصحاب نظرية التعلم عن طريق التقليد وعلى وجه الخصوص (دولارد وميللر) أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم، ويعتقدان أن السلوك يتدعم أو يتغير تبعاً لنمط التعزيز المستخدم أو العقاب، فالسلوك الذي ينتهي بالثواب يميل إلى أن يتكرر مرة أخرى، في مواقف مماثلة للموقف الذي أثبت فيه السلوك، كما أن السلوك الذي ينتهي بالعقاب، يميل إلى أن يتوقف، أما باندورا وولترز (Bandura & Walters, 1963) فبالرغم من موافقتهما على مبدأ التعزيز وأثره في تقوية السلوك، إلا أنهما يشيران إلى أن التعزيز وحده لا يعد كافياً لتفسير حدوث بعض أنماط السلوك التي تظهر فجأة لدى الطفل في ظروف لا يستطيع الفرد فيها أن يفترض أن هذه الأنماط، قد تكونت تدريجياً عن طريق التعزيز (أبو جادو، 2002).

ويرى باندورا (Bandura) أن الناس يطورون فرضياتهم حول أنواع السلوك التي سوف تقودهم للوصول إلى أهدافهم، ويعتمد قبول أو عدم قبول هذه الفرضيات على النتائج

المترتبة على السلوك مثل الثواب والعقاب، أي أن كثيراً من التعلم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين، وملاحظة نتائج أفعالهم، ووفق هذه النظرية فنحن لا نتعلم أفعالاً مسبقة فقط، بل نتعلم نماذج كلية من السلوك، أي أن ما نتعلمه ليس فقط نماذج السلوك. ولكن القواعد التي هي أساس السلوك. ويعتمد مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان، ككائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها، وينطوي هذا الافتراض على أهمية تربوية بالغة، إذا أخذنا بعين الاعتبار أن التعلم بمفهومه الأساسي عملية اجتماعية (نشواتي، 1985).

وتشير نظرية التعلم الاجتماعي، إلى أن هناك أربع مراحل للتعلم بالنمذجة وهي:

المرحلة الأولى: مرحلة الانتباه

ويعد الانتباه شرطا أساسيا لحدوث عملية التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسات أننا ننتبه للنماذج ذات السوية الرفيعة والكفاية العالية. ويحدد خصائص الطلبة إلى حد بعيد مدى انتباههم لنموذج ما، إضافة إلى خصائص الطلبة وخصائص النموذج. وتلعب الحوافز دوراً مهماً في عملية الانتباه، وأخيراً فإن درجة تميز المثير ونسبته وتعقيده توضح إلى أي مدى يمكن أن تستمر عملية الانتباه(Gage and Berliner,1988).

المرحلة الثانية: مرحلة الاحتفاظ

يحدث التعلم بالملاحظة من خلال الاتصال والتجاور، فالحدثان المتجاوران الضروريان هما الانتباه لأداء النموذج، وتمثيل ذلك الأداء في ذاكرة المتعلم والملاحظين الذين يقومون بترميز الأنشطة المنذمجة، يتعلمون ويحتفظون بالسلوك بطريقة أفضل من هؤلاء الذين يقومون بالملاحظة وهم منشغلون بأمور أخرى(Bandura,1977).

المرحلة الثالثة: مرحلة إعادة الإنتاج

وفي هذه المرحلة من التعلم بالنمذجة يوجه الترميز اللفظي والبصري في الذاكرة الأداء الحقيقي للسلوكات المكتسبة حديثاً، وقد وجد أن التعلم بالملاحظة يكون أكثر دقة عندما يتبع تمثيل الدور السلوكي التدريب العقلي. وقد وجد أن التغذية الراجعة عامل حاسم في تطوير الأداء الماهر. وتعد هذه المعلومات ذات أهمية وبشكل خاص في تشكيل السلوك خلال المحاولات المبدئية لاكتساب السلوك، ولذلك فإن بدايات تعلم أو اكتساب السلوك، تحتاج إلى مراقبة دقيقة من قبل المعلم أو النموذج (أبو جادو، 2002).

المرحلة الرابعة: مرحلة الدافعية

يتم تمثيل وتقليد السلوك المكتسب من خلال ملاحظة الآخرين، إذا ما تم تعزيزه، أما عندما تتم معاقبة هذا السلوك فلن تتم في العادة عملية القيام به. وفي هذا الصدد تتشابه نظرية التعلم الاجتماعي مع نظرية الإشراط الإجرائي، فكلاهما يعترف بأهمية التعزيز والعقاب على أنها عوامل تؤثر في دافعية المتعلم لأداء السلوكات وليس في التعلم نفسه، ويعتقد منظرو التعلم الاجتماعي أن التعزيز أو العقاب بالإنابة، الذي يحدث من خلال ملاحظة نتائج سلوك الآخرين يمكن أن يعمل أيضاً على تشكيل السلوك وإدامته (Gage and Berliner,1988).

وأخيراً، تتميز نظرية التعلم بالدقة لأنها نشأت وتطورت من العمل المخبري ومن تجاربه المضبوطة بدرجة كبيرة. وفيها جدة وإبداع وجرأة في المزواجة بين نظرية التعلم والناحية الاجتماعية، وفيها من الدقة في المنهج والتفسير ما يجعلها على جانب كبير من الأهمية، وقد نجحت هذه النظرية في تفسير المواقف الاجتماعية البسيطة، غير أنها قصرت كثيراً في تفسير المواقف الاجتماعية المعقدة (دبابنة ومحفوظ،1984).

رابعاً: نظرية الدور الاجتماعي (Social Role Theory)

يعد مفهوم الدور من أكثر المفاهيم غموضاً وإيهاماً في العلوم الاجتماعية. وذلك بسبب التداخل مع غيره من المفاهيم الأخرى، لذلك هناك تعريفات متعددة للدور تختلف باختلاف وجهات نظر العلماء الذين اهتموا بدراسته كعلماء النفس، وعلماء النفس الاجتماعي، وعلماء الأنثروبولوجيا. والدور الاجتماعي تتابع نمطي لأفعال متعلمة، يقوم بها فرد من الأفراد في موقف تفاعلي، أي أنه نماء السلوك المتوقع من الشخص الذي يشغل مركزاً اجتماعياً أثناء تفاعله مع الأشخاص الآخرين الذين يشغلون أوضاعاً اجتماعية أخرى. ويرتبط المركز الاجتماعي بدور أو أدوار معينة يقوم بها الفرد الذي يمثل هذا المركز، ويحدد الدور الاجتماعي لمركز ما، الحقوق والواجبات التي ترتبط بهذا المركز كما يساعد الفرد نفسه على تحديد توقعاته من الأفراد الذين يتعاملون معه بحكم مركزه (عثمان، 1992).

ويعرف (رالف لينتون) الدور بأنه "المجموع الكلي للأنماط الثقافية المرتبطة بمركز معين" أو هو الجانب الديناميكي للمركز الذي يلتزم الفرد بتأديته كي يكون عمله سليماً في مركزه. ويعتقد أن المكانة هي مجموعة الحقوق والواجبات وأن الدور هو المظهر الديناميكي للمكانة، فالسير على هذه الحقوق والواجبات معناه القيام بالدور، ويشمل الدور عند لينتون الاتجاهات والقيم والسلوك التي يمليها المجتمع على كل شخص أو على كل الأشخاص الذين يشغلون مركزاً معيناً.

ويرى لينتون أيضاً أن المكانة أو المركز هي: المكان الذي يشغله فرد معين في وقت معين، في جهاز ما، أو هي الوضع الذي يشغله الفرد في مجتمع بحكم سنه أو جنسه أو ميلاده أو حالته العائلية أو وظيفته أو تحصيله (أبو جادو، 2002).

ويعرف (كوترل) الدور بأنه: "سلسلة استجابات شرطية متوافقة داخلياً لأحد أطراف الموقف الاجتماعي، تمثل نمط التنبيه في سلسلة استجابات الآخرين الشرطية المتوافقة

داخلياً بالطريقة نفسها في هذا الموقف". ويؤكد هذا التعريف أن الدور ثمرة تفاعل الذات والغير وأن الاتجاهات نحو الذات هي أساس فكرة الدور وتكتسب عن طريق التنشئة الاجتماعية. وتتأثر تأثراً كبيراً بالمعايير الثقافية السائدة كما تتأثر بخبرة الشخص الذاتية (أبو جادو، 2002).

وتؤكد هذه النظرية أن لكل فرد مكانة اجتماعية تتناسب مع الدور الذي يقوم بأدائه ويكتسب الطفل مكانته ويتعلم دوره من خلال تفاعله مع الآخرين خاصة الأشخاص الهامين في حياته كالأب والأم اللذين يرتبط بهما ارتباطاً عاطفياً قوياً.

وقد فسر ميد (Mead) نمو الفرد ودوره الاجتماعي بتقسيم ذلك إلى ثلاث مراحل هي: مرحلة الإعداد، ومرحلة اللعب، ومرحلة اللعب المنظم (الجسماني،1994).

1. مرحلة الإعداد: وفيها لا تكون لدى الطفل قدرة على أن يدرك سلوكا ويراه إلا بعد أن يقوم بتقليد أفعال مثل الضرب على المنضدة أو التصفيق أو وضع سماعة الهاتف على أذنيه. في هذه الحالات يكون الرضا الذي يحظى به الطفل من الآخرين هو العامل الحاسم في تعلم الطفل، وفي هذه الحالة يبدأ الطفل بوضع نفسه في مواضع الآخرين ومكانتهم وتبدأ في الظهور في المراحل الأولية من حياته.
2. مرحلة اللعب: في هذه المرحلة لا يتعلم الطفل السلوك الخاص بمكانة اجتماعية معينة فحسب بل إنه يختبر الأحاسيس التي يختبرها من يقوم بدور اجتماعي، فالطفل في هذه المرحلة يرى نفسه في مرآة الآخرين، هذا ما دعا كولي (Coly) إلى أن يسمي الذات المرآة. وهذه الذات لا تساعد على فهم سلوك الطفل الحالي فقط، بل أن لها تأثيرات بعيدة في مستقبل الطفل وفي تكوين شخصيته. فقد يحدث نتيجة استجابات الآخرين لسلوك الطفل التي تتضمن وتؤكد أنه ذكي، لمّاح ظريف، يميل إلى تكرار التصرفات والسلوك الذي يؤدي

إلى هذه التعليقات، يلعب دور الولد الظريف، مما قد يؤثر في تكوين شخصيته بحيث يصبح جزءاً منها.

ومن هنا تتضح حقيقة لها مغزاها الاجتماعي، وهي أن بعض الأدوار الاجتماعية لها طابع التشجيع وبعضها الآخر عكس ذلك، وأن هذا يحدث على مستوى شعوري مقصود أو على مستوى غير شعوري وغير مقصود.

3. مرحلة اللعب المنظم: (مرحلة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين) في هذه المرحلة ينظر الطفل إلى نفسه من موضع الجماعة، أو من وجهة نظر العام، إذ يتخذ دور هذا الآخر العام بعد أن كان يتخذ دور الآخر الفرد الذي له أهمية بالنسبة لحياته. وبنمو الطفل وتطوره يصبح ذلك الآخر العام نموذجاً متمثلاً داخلياً عنده، يتضمن المعايير والمستويات التي يحكم على سلوكه في ضوئها، والإطار الذي به يرضى عن نفسه أو لا يرضى عنها، كما يتضمن ذلك النموذج تنظيمات التوقعات الخاصة بسلوكه وبسلوك الآخرين، تلك التوقعات التي هي بالضرورة مواقف تفاعل متبادل يتعلمها الطفل ويتمثلها (الجسماني، 1994)

خامساً: نظرية التفاعل الرمزي (Symbolic Interaction Theory)

يعد كل من تشارلز كوكي (1864-1929)، وجورج هيربرت ميد (1863-1931)، ورايت ميلز (1916-1962) من أهم رواد نظرية التفاعل الرمزي التي تقوم على الأسس الآتية:

- الحقيقة الاجتماعية، حقيقة عقلية تقوم على التخيل والتصور.
- قدرة الإنسان على الاتصال من خلال الرموز، وقدرته على تحميلها معاني وأفكارا ومعلومات يمكن نقلها لغيره.

وبهذا، تركز هذه النظرية على أهمية التواصل الرمزي واللغة في عمليات التفاعل الاجتماعي وتكوين مفهوم الذات لدى الطفل، وترى أن تعرف الفرد صورة ذاته يحدث من خلال تصور الآخرين له، ومن خلال تصوره لتصور الآخرين له. إذ تتكون صورة الذات نتيجة تفاعل الفرد مع الآخرين، وما تحمله تصرفاتهم واستجاباتهم لسلوكه كالاحترام والتقدير، وقدرته على تفسير هذه التصرفات والاستجابات. وبمعنى آخر فإن الآخرين يعدون مرآة يرى الفرد فيها نفسه.

يؤكد ما سبق جورج ميد عالم النفس الاجتماعي الأمريكي، الذي يرى أن الذات تظهر وتنمو لدى الفرد نتيجة نمو قدرته على التفاعل مع الآخرين في مجتمعه عبر التواصل الرمزي واللغة، ويقول:" أرى نفسي كما يراني الآخرون، وخلال عملية التفاعل الاجتماعي أقوم بتغيير إشارات الآخر وتعابير وجهه وأحاسيسه لأفهم نفسي" (الكتاني2000). وقد أعطى أيضاً اللغة أهمية خاصة في الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم؛ وذلك من خلال ما يكونه الفرد من رموز تحمل معاني متفقاً عليها اجتماعياً (أبو جادو، 2002).

ومع تعقد درجة البناء الاجتماعي وتنوع الأدوار، فإن الفرد يلجأ إلى التعميم فينمو لديه مفهوم عام عن نفسه، فيرى نفسه وآخرين في جماعات متميزة عن غيرها، كأن يرى نفسه عربياً على أساس قومي، أو مسلماً على أساس ديني، أو عضواً في طبقة اجتماعية معينة، ومن المعلوم أن لهذه الجماعات دوراً مميزاً في عملية التنشئة الاجتماعية؛ إذ إن لها قيما ومعايير واتجاهات خاصة بها وتتطلب عضويتها من الفرد تعلم أدوارها وقيمها ومعاييرها وتمثلها (أبو جادو، 2002).

سادساً: نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل

يرى سيد أحمد عثمان رائد هذه النظرية أن نظريات التحليل النفسي والتعلم، والدور الاجتماعي، لا تقدم لنا بصورة منفردة أو متكاملة مع بعضها تفسيراً شاملاً ومتكاملاً لعملية التنشئة الاجتماعية؛ وذلك لأنها لم تبرز الدور الإيجابي للطفل أثناء عملية التنشئة ولم تبين أهمية الالتزام الاجتماعي أو التعاهد الاجتماعي أثناء التنشئة، كما أنها أغفلت الجانب الأخلاقي في التنشئة الاجتماعية القائم على الالتزام، ولم تبين أيضاً الكيفية التي تتكامل بها مؤسسات التنشئة الاجتماعية في عملها لإحداث التغيير المطلوب في الطفل.

ومن أهم الأسس التي قامت عليها نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل ما يلي:

1. إن التعاهد الاجتماعي المتبادل هو أساس التفاعل الاجتماعي الذي يقوم على تعاهد ضمني أو صريح بين أطراف هذا التفاعل. وبمعنى آخر إن الطرف الذي يعطي يتوقع مقابلاً لهذا العطاء.
2. إنه في أي تنظيم اجتماعي متكامل لا بد أن يكون توجه أعضاء هذا التنظيم نحو توقعات الآخرين تبادلياً، بمعنى أنه يعمل كل فرد في جماعة منظمة على تحديد سلوكه بناء على توقعات الآخرين منه، بينما يحدد الآخرون سلوكهم في ضوء توقعاته هو نفسه، أي أن توقعات أعضاء الجماعة بالنسبة لبعضهم بعضاً متبادلة.
3. إن مطابقة سلوك أعضاء الجماعة لتوقعات أعضائها بعضهم أمام البعض الآخر يؤدي إلى الرضا عنهم، وزيادة درجة مسايرتهم لتوقعات الجماعة وقيمها ومعاييرها، والعكس صحيح، إذ يؤدي الانحراف عن التوقعات إلى عدم الرضا والقلق، وتقابله الجماعة بنوع من الرفض أو العقاب يختلف نوعه ودرجته بحسب طبيعة الجماعة (دبابنة ومحفوظ، 1984).

سابعاً: نظرية سياسة عدم التدخل (Laissez Faire Theory)

يرى أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم جان جاك روسو في كتابة "إميل" ضرورة عدم تدخل المجتمع ومؤسساته المختلفة بتشكيل شخصية الطفل وخبراته واتجاهاته، وحمايته من عمليات التطبيع الاجتماعي لينمو منسجماً مع طبيعته الأصلية الخيرة، وبمعنى آخر إتاحة الفرصة لنمو الطفل الطبيعي دونما تدخل المجتمع، لأن الطفل قادر على استثمار استعداداته الفطرية لينمو بحرية تقيدها مسؤوليته عن تقدمه في النمو على نحو يجنبه العثرات ويزيد من قدراته وإمكاناته وفعالياته. ويقع دور الآباء والمربين وغيرهم في المجتمع في تهيئة بيئة مناسبة يأخذ فيها الطفل حريته بالتوجه نحو النشاطات والأهداف المحددة (همشري، 2001).

ومما سبق يتضح أن هدف التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر هذه النظرية هو تحول الطفل إلى راشد من خلال استغراقه في ممارسة نشاطاته واستمتاعه بها. وتعول هذه النظرية على نحو أساس على دور القوى الفطرية لديه كدوافع وحوافز على النمو المستمر في مقابل التقليل من دور الأبوين ما أمكن. وبقدر ما تكون الظروف بناءه أيضاً، وبقدر ما يهيئ الوالدان جواً من القبول والرضا تترك فيه للطفل الحرية في ممارسة النشاطات، فإن ذلك يساعده على النمو ويصقل خبراته (حوامدة وصوالحة، 1994).

وبشكل عام، فإن عملية التنشئة الاجتماعية بحسب هذه النظرية تقوم على الدور الإيجابي للطفل مقابل الدور السلبي للأبوين(همشري، 2001).

المداخل النظرية في تفسير الأسرة:

ويذكر ديفيد نيومان (David M. Newman) أن علماء الاجتماع يستخدمون عدة مداخل نظرية في تفسير وبناء ديناميات الأسرة. ونجد أن بعض هذه المداخل تحاول تفسير نشأة ووجود الأسرة كإحدى النظم الاجتماعية التي تشكل البناء الاجتماعي،

بينمــا تركــز بعــض المــداخل النظريــة الأخــرى علــى التفــسير المحــدود لــبعض الموضـوعات أو القضايا الأسرية مثل عملية الاختيار الزواجي ، والاتصالات بين أعضاء الأسرة ، وعلاقات القوة أو الصراع داخل الأسرة . ومن المداخل النظرية المهمة في تفسير الأسرة ، المدخل الوظيفي ومدخل الصراع ، ومدخل التفاعلية الرمزية . وبالإضافة إلى المداخل النظرية سالفة الذكر ، أكد بير (W. R. Burr) أهمية التنشئة الاجتماعية.

ونجد أن هناك ثلاثة مداخل نظرية أساسية حاولت تفسير طبيعة عملية التنشئة الاجتماعيـة، وهـي: المـدخل الـوظيفي، مـدخل الـصراع، مـدخل التفاعليـة الرمزيـة النظرية.

ويمكن استعراض موقف هذه المداخل النظرية الثلاثة بإيجاز من عملية التنشئة الاجتماعية:

المدخل الوظيفي (Functional Approach)

ينظر المدخل الوظيفي إلى عملية التنشئة الاجتماعية على أنها أحد جوانب النسق الاجتماعي وبناء على ذلك فإنها تتفاعل مع باقي عناصر النسق بما يساعد على المحافظة على البناء الاجتماعي ككل. وبذلك فإن عملية التنشئة الاجتماعية تقوم بالمحافظة على البناء الاجتماعي وتوازنه، لأن الفرد في أثناء علمية التنشئة يتعرض لعمليات عدة من الضبط والامتثال التي تساعده على التوافق مع المجموعة التي ينتمي إليها لأن ذلك يؤدي إلى تحقيق التوازن الاجتماعي للجماعة ككل (الخشاب، 1982).

وفي المدخل الوظيفي، نجد أن نظرية الدور (Role Theory) قد حظيت بشهرة خاصة منذ منتصف القرن العشرين، وما زال مفهوم الدور يمثل أداة أساسية للفهم في علم الاجتماع. وتولي نظرية الدور أهمية بنائية للأدوار القائمة داخل النظام الاجتماعي، حيث

يتم النظر إلى الأدوار على اعتبار أنها مجموعة مترابطة من الحقوق والوجبات المعيارية. ويعد تفسير بارسونز (Parsons) لدور المريض من الأمثلة الواضحة على هذا الاتجاه . ويحدد التفسير البنائي للأدوار المكانات في المجتمع، مثل مكانة المعلم التي تمثل وضعاً اجتماعياً معيناً له مجموعة محدودة من الحقوق والواجبات المرتبطة به (لطفي، 2001).

ويمثل الدور الدينامي للمكانة، فإذا كانت المكانة تمثل وضعاً اجتماعياً معيناً له مجموعة محدودة من الحقوق والواجبات المرتبطة به، فإن الدور يعني تنفيذ توقعات المكانة.

وقد تطور مفهوم الدور في الإطار الوظيفي، وأضاف عليه ميرتون (Merton) مفاهيم جديدة مثل مفهوم (مجموعة أو مركب الأدوار)، أي مجموعة الأدوار المرتبطة بمكانة معينة، ومفهوم (صراع الأدوار)، عندما تفرض على الفرد توقعات متعارضة أو غير متوافقة (Jary & Jary, 1995).

ويرى الوظيفيون أن عملية التنشئة الاجتماعية تؤدي عدة وظائف مهمة في المجتمع من أهم الوظائف الاجتماعية التي تؤديها هذه العملية تدعيم وجود النظام الاجتماعي، حيث تؤدي هذه العملية إلى غرس معايير وقيم المجتمع داخل الطفل، بالإضافة إلى أن عملية التنشئة تعمل على نقل ثقافة المجتمع من جيل إلى جيل آخر، الأمر الذي يشير إلى ارتباط التنشئة بنائياً ووظيفياً بالإنجاز أو التحصيل الدراسي.

كما تؤدي عملية التنشئة الاجتماعية وظيفة اقتصادية للأسرة، وعلى الرغم من ضعف هذه الوظيفة في المجتمعات الحديثة، إلا أنها لا زالت قوية في بعض المجتمعات التقليدية ، حيث تم تنشئة الأبناء على ضرورة مساعدة الآباء المسنين. كما نجد البنات عادة يساعدن في تربية الصغار، وخاصة في حالة عمل الأم خارج المنزل، بالإضافة إلى أن هناك بعض صغار السن الذين يعملون بهدف زيادة دخل الأسرة (Harris, 1995) .

ويتضح مما سبق، أن المدخل الوظيفي يرى أن عملية التنشئة الاجتماعية تعد عملية إيجابية تساعد على تأكيد وجود النظام الاجتماعي، وتؤدي وظائف اجتماعية ونفسية واقتصادية لأعضاء المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى المحافظة على البناء الاجتماعي وتوازنه .

مدخل الصراع (Conflict Approach)

على عكس المدخل الوظيفي، ينظر أصحاب مدخل الصراع إلى عملية التنشئة الاجتماعية على اعتبار أنها عملية قد تكون ضارة بالنسبة للصغار وذلك نظراً لأنها تجعل الصغار يعتمدون كثيراً على البالغين الذين يستغلونهم ويقومون بإساءة معاملتهم.

ومن أمثلة استغلال الكبار للصغار تكليفهم بالعمل، وهو الأمر الشائع في المجتمعات التقليدية الفقيرة. وتشير الإحصاءات الجنائية في الولايات المتحدة إلى أن هناك أكثر من مليون طفل يتم إساءة معاملتهم، منهم (1300) طفل تعرضوا للقتل من قبل آبائهم. ونجد نظرة الآباء المسنين إلى الأبناء تشبه نظرتهم إلى الممتلكات الشخصية، ويتم حرمان الأبناء من كثير من الحقوق التي يتمتع بها البالغون كأعضاء في المجتمع (Leach, 1994).

ويرى أصحاب مدخل الصراع أن الآباء ومن يمتلكون القوة يستغلون الأبناء الضعفاء التابعين لهم ويبرر الآباء توقيع العقوبات البدنية على الأبناء على اعتبار أن ذلك يعود بالفائدة عليهم ، بل إن الآباء في بعض المجتمعات التقليدية يبررون قتلهم لأبنائهم بأن ذلك أفضل من معيشتهم في ظل ظروف سيئة (Harris, 1995). وفي المجتمعات الغربية نجد أن الآباء الذين يتعرضون للضغوط أو يشعرون بالاكتئاب غالباً ما يقومون بقتل أبنائهم الصغار قبل قيامهم بالانتحار.

إن مدخل الصراع يظهر الجانب المظلم لعملية التنشئة الاجتماعية كعملية استغلالية تؤدي إلى إساءة معاملة الصغار، وتدعم عدم المساواة بين فئات العمر، وذلك على عكس

المدخل الوظيفي الذي ينظر إلى عملية التنشئة الاجتماعية على اعتبار أنها عملية إيجابية تؤدي وظائف مهمة ومفيدة للمجتمع (Thio,1998).

مدخل التفاعلية الرمزية (Symbolic Interactionism)

يتعارض مدخل التفاعلية الرمزية مع كل من المدخل الوظيفي ومدخل الصراع . إذ إن هذا المدخل لا يهتم بما إذا كانت عملية التنشئة الاجتماعية تعد عملية إيجابية أو سلبية في المجتمع. بل يركز هذا المدخل على كيفية تطوير الأطفال للنفس أو الذات من خلال عملية التفاعل مع الآباء وغيرهم من أعضاء المجتمع. فمن خلال عملية التفاعل، يرى الأطفال كيف يتعامل الآخرون معهم، ويتعلمون كيف يتخذون أدوار الآخرين (Thio , 1998).

كما يتعارض مدخل التفاعلية الرمزية مع كل من نظرية التحليل النفسي والتعلم، وطبقاً لمضمون هذا المدخل ، فإنه على الرغم من أهمية السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل، إلا أن الشخصية لا تصبح ثابتة، كما أن عملية التنشئة الاجتماعية تستمر مدى الحياة، وإلى جانب أهمية الأم يكون الآباء والأجداد والمعلمون في مستوى الأهمية نفسه بالنسبة للطفل والبالغ معاً . ونجد أن عملية التعليم واكتساب الخبرات الجديدة، عملية مستمرة لا تتوقف حتى مراحل الشيخوخة المتأخرة (شكري، 1982).

ويثير المدخل التفاعلي الرمزي قضية أخرى، هي أنه إلى جانب أهمية الحاجات الداخلية والدوافع باعتبارهما مصادر للطاقة ، فإن التفاعل مع الآخرين والتعريفات المستدمجة والمعاني التي يخلعها على العالم لا تقل أهمية . ومن وجهة نظر أصحاب هذا المدخل، نجد أن العالم الخارجي بما يتضمنه من أشخاص ومعان لا بد من أخذه في الاعتبار عند تفسير نمو الطفل أو في موجهات التنشئة الاجتماعية أو في تطور سمات الشخصية حتى مرحلة متأخرة من الحياة(Elkin& Handle, 1972).

وينظر عالم الاجتماع الأمريكي تشارلز كولي (Charles H. Cooley) إلى المجتمع على اعتبار أنه جماعة من الأفراد يساعدون بعضهم البعض بهدف تطوير شخصياتهم ، ويتمثل جوهر الشخصية في مفهوم تصور الذات الذي يظهر من خلال الطريقة التي يتعامل بها الآخرون معنا . ويطلق كولي على هذه العملية مصطلح "Looking glass Self " (Moeller , 1994).

ويؤثر مفهوم تصور الذات في شخصية الأبناء وسلوكهم، إذ إن الأفراد الذين لديهم تصور جيد عن الذات يميلون إلى السلوك السوي والإيثار، والثقة بالنفس، والشعور بالسعادة، ويرتفع مستوى إنجازهم. وعلى عكس ما سبق، نجد أن الأفراد الذين لديهم تصور سيئ عن الذات يشعرون بعدم السعادة، والميل إلى الانسحاب من المجتمع، وعدم الثقة بالنفس والأمر الذي يؤدي إلى ظهور السلوك الجامح بينهم، وانخفاض مستوى إنجازهم وتحصيلهم الدراسي (Moeller , 1994).

لقد حلل جورج هيربرت ميد (G. H. Mead) – ويعد أحد مؤسسي التفاعلية الرمزية – في كتابة (العقل والذات والمجتمع) تطور الذات عند الطفل ، وأشار بشيء من التفصيل إلى أن هناك علاقة قوية بين هذا التطور للذات أو الشخصية وبين عملية التنشئة الاجتماعية.

ويعد كولي وميد أهم رواد التفاعلية الرمزية في الولايات المتحدة فقد قام كل منهما بدراسة المجتمع على اعتبار أن نتائج التفاعلات بين أفراد المجتمع الذين تعلموا تفسير مجموعة متنوعة من الرموز. كما قام كل منهما بدراسة العملية التي عن طريقها يقوم الناس بتطوير مفهوم الذات و وتطوير تصوراتهم عن أنفسهم أو المفاهيم الذاتية من خلال تفاعلاتهم مع بعضهم البعض، وقد ذهب كل منهما إلى أن مفهوم الذات يعد نتاجاً للطريقة التي يتعامل بها الشخص من قبل الأشخاص الآخرين، ونتيجة لكيفية تفسير هذا الشخص لمعاملة الآخرين له. ومن ثم فإن الطالب الذي يتعامل معه الآباء والمدرسون والأصدقاء

على اعتبار أنه صانع للمشكلات، فمن المحتمل أن يرى هذا الطالب نفسه على اعتبار أنه صانع للمشكلات. وبالمثل فإن الطالب الذي يتعامل الآخرون معه على اعتبار أنه متفوق، فمن المحتمل أن يؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى تحصيله (Conklin,1987) .

دور الأسرة في تنشئة الأبناء اجتماعياً

تختلف أنماط التنشئة الاجتماعية تبعاً لاختلاف الثقافات ومن أهم الأدوار التي تقوم بها الأسرة في تنشئة الأبناء اجتماعياً ما يلي:

1. تكوين المعايير الاجتماعية لدى الأبناء

يكتسب الطفل عن طريق الأسرة المعايير العامة التي تفرضها أنماط الثقافة السائدة في المجتمع ، ويكتسب كذلك المعايير الخاصة بالأسرة التي تفرضها هي عليه، وبذلك تصبح الأسرة بهذا المعنى وسيلة المجتمع للحفاظ على معاييره، وعلى مستوى الأداء المناسب لتلك المعايير التي تعتمد في فعاليتها على دور الفرد في الأسرة وما يقوم به من نشاط، وما يرتبط به من علاقات، وعلى نوع تفاعله الاجتماعي السوي مع بقية أفراد الأسرة بما في ذلك مدى إمكانية تحقيق مطالبه في مقابل تحقيق متطلبات الأسرة، وبذلك تصبح علاقة الفرد بالأسرة علاقة تبادلية قوامها الأخذ والعطاء، وضوابطها ما يسود بين الأسرة وأفرادها من معايير عامة ومعايير أسرية .

ولهذه المعايير أثرها الفعال في تعديل السلوك الاجتماعي للفرد، وفي تحديد مسار تنشئته الاجتماعية، وعلى سبيل المثال قد يرضى الفرد لنفسه أن يكون كبش الفداء بالنسبة لبقية أفراد الأسرة ليقيهم من الصراعات الداخلية . ويعوق تعارض معايير الأسرة بالنسبة للموقف الواحد عملية تكامل التنشئة الاجتماعية للفرد، كمثل الأب الذي يطالب ابنه بسلوك ما في أحد المواقف ثم يعود ليطالبه بعكس ذلك السلوك في الموقف أو المواقف المشابهة (السيد، 1993).

2. تكوين الاتجاهات لدى الأبناء

إن لسيطرة أحد الوالدين الأثر المباشر في نوع الدور الذي يسلكه الطفل في حياته الراهنة والمقبلة. فإذا كان الأب مسيطراً فإن ذلك ينمو بالذكور من الأطفال أي تقمص دور الأب، فالولد يقلد الأب لأن الأب هو النموذج الصالح كما يرتضيه له المجتمع، والبنت تقلد الأم، لأن الأم هي النموذج الصالح كما يرتضيها المجتمع.

وعندما تتعارض سيطرة الأب مع سيطرة الأم ، يواجه الطفل صراعاً فيختار الدور الذي يقلده، وقد ينحرف سلوكه إلى مسالك غير سوية، وخير نموذج للعلاقات الوالدية الصالحة للتنشئة الاجتماعية الصحيحة، هو التكامل بين دور الأم ودور الأب بحيث ينتهي إلى تدعيم المناخ الديمقراطي المناسب لتنشئة الجيل المقبل (الأمير، 2004).

3. تحقيق رغبات الأبناء

يتأثر نموذج الشخصية الذي يقتدي به الطفل في أسرته، وتعتمد عليه عملية التنشئة الاجتماعية، باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

يتأثر نمط التنشئة الاجتماعية لدى الأبناء بالأهداف التي يسعى الأب لتحقيقها وما حققه منها وما فشل في تحقيقه، وغالباً ما يفرض الأب على ابنه التنشئة التي تعده لتحقيق الأهداف في مشوار حياته.

فالأب الذي يطمح أن يكون طبيباً ولم ينجح في الوصول إلى هدفه يدفع ابنه بكل الوسائل لأن يكون طبيباً، وكذلك الحال بالنسبة للآمال والطموحات الأخرى، ولذلك تتأثر أنماط التنشئة الاجتماعية للأبناء بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة وما يتصل بتلك المستويات من أهداف تحققت، وأهداف لم تتحقق بعد.

وتشير الدراسات إلى أن أنماط التنشئة الاجتماعية في المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تصطبغ بالطاعة التي يبالغ الأب في فرضها على أبنائه، في حين تصطبغ

أنماط التنشئة الاجتماعية في المستويات الاجتماعية المتوسطة بالمحافظة على العادات والتقاليد وتعويد الأطفال على الصبر وضبط النفس، وهناك دراسات تشير إلى أن الأمهات اللواتي ينتمين إلى المستويات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا يلجأن إلى العقاب البدني في تنشئتهن لأبنائهن. وقد تؤكد نتائج الأبحاث أن الآباء والأمهات الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا يلجأن إلى العقاب البدني في تنشئتهم لأبنائهم، وخاصة إذا أدى سلوك الأطفال إلى إتلاف بعض الأشياء (الموسوي، 1998).

والآباء الذين ينتمون إلى المستويات الاقتصادية المتوسطة لا يعاقبون أطفالهم وتسود روح الحوار والمناقشة العقلية ليصل الآباء إلى معرفة أسباب تصرفات الأبناء ليصدر الأب قراراته وأحكامه في ضوء تلك المناقشة، لذلك يكثر الحوار بين آباء وأبناء هذا المستوى ويقل في المستويات الدنيا (مدانات وناصر، 1984).

4. تطوير مهارات الاتصال والتواصل لدى الأبناء

تسمى المرحلة الأولى من مراحل التطوير ،مرحلة ما قبل التعبير اللفظي، وذلك لأن وسائل الطفل لتحقيق مطالبه لا تخرج عن مجرد الإشارات والصراخ، والابتسام، وذلك من قبل أن يتعلم كيف يتكلم ويقول ما يريد ويرغب .

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة التعبير اللفظي، ويأخذ التعبير اللفظي عند الوالدين صورة الأوامر والنواهي مثل " افعل هذا لا تفعل ذلك " والأحكام التي يصدرها الآباء على تصرفات أبنائهم مثل " هذا صواب وهذا خطأ " . وعندما يستجيب الطفل لأبيه فإنه إنما يفعل ذلك لعلمه بقوة شخصية أبيه التي تجعله قادراً على أن يفرض مطالبه بالقوة . وكذلك تتخذ مطالب الطفل هذه الوسيلة اللفظية لتحقيقها، وذلك لقدرة الطفل على إثارة الضجيج أو استعطاف والده إذا لم يحقق مطالبه.

أما المرحلة الثالثة فتعتمد على الإقناع وذلك عندما يكبر الطفل ويدرك أن مجرد التعبير اللفظي لا يجدي ولا يغني عن المخاطبة بأسلوب الإقناع ، لذلك فهو ينتظر من أبيه أن يكون مقنعاً في مطالبه ولا يمليها أو يفرضها عليه باعتبار أنه الأب ، وبذلك يتعلم الطفل أن يحترم المعايير والقواعد والنظم والقوانين أكثر مما يحترم الأفراد فلا يستجيب للفرد الآخر باعتبار أنه الأب أو الأم بل باعتبار ما يمثله من قيم ويراعي من قواعد ومدى نجاحه في إقناع الطفل، لذلك فإن نمط التنشئة هو الحاسم في الاتصال والتواصل مع أقطاب الأسرة أو المعلم لاحقاً أو الأقران (العارضة، 1989).

5. تدريب الأطفال على الانسجام والتوافق مع جنسهم

تختلف معاملة الوالدين لأطفالهم تبعاً لاختلاف جنس الطالب، ولهذا الاعتبار أثره في التنشئة الاجتماعية التي تحدد مسار النمو الاجتماعي للطفل، ومن التجارب التي توضح مدى اختلاف علاقة الأم مع أطفالها تبعاً لاختلاف الجنس ذكراً كان أم أنثى، التجربة التي قام بها موس (Moss, 1985).

لقد تبين من خلال مراقبة استجابات الأم للأطفال، أنها لا تستجيب بالدرجة نفسها للذكور والإناث، لأن الأم تعتقد أن التدخل مع الذكور لا يجدي نفعاً وأنها تفرض على الأطفال الذكور درجة من الحزم ليكونوا أكثر احتمالاً من الإناث.

وتتأثر أنماط التنشئة في هذا المجال بثقافة الأسرة ومفهومها عن تنشئته، إذ تبدأ الأسرة بتأهيل الأبناء لأداء الأدوار التي تنسجم مع جنسهم ذكوراً كانوا أم إناثاً وفق العادات والتقاليد والقيم ، وتتأثر الأسرة بصورة قد تزيد أو تنقص في أداء دورها في تنشئة الأبناء بمجموعة من العوامل الموضوعية التي قد تختلف من أسرة إلى أخرى(الكتاني، 2000).

أنماط التنشئة الاجتماعية

تؤثر الأسرة في النمو النفسي للفرد، وتؤثر في تكوين شخصيته وتحديد ملامحها، كما تؤثر في نموه العقلي والجسمي والاجتماعي والأخلاقي، وذلك عن طريق نمط التنشئة الأسرية التي تتبعها. فقد وجدت بومريند (Baumring) أن هناك ثلاثة أنماط للتنشئة الأسرية والمتبلورة من مجموعة متغيرات كالجنس والعمر والترتيب الولادي، التي تؤثر في نمط التنشئة، وهي:

النمط الأول: نمط التسلط (Authoritarian)

ينطوي هذا النمط على ممارسة الآباء الذين يستخدمون معايير جامدة منهم لا يؤمنون بالأخذ والعطاء مع الأبناء، ويحرصون على فرض الطاعة على الأبناء دونما مراعاة لفرديتهم، وينصب جل اهتمامهم على التحكم بالأبناء، فهم لا يستطيعون استقلاليتهم، وبوجه عام يتصف الأبناء في هذه الحالة بعدم السعادة والانسحاب الاجتماعي وعدم المبادرة والشعور بالضيق (الخطيب، 1996).

كما ينطوي على استخدام الأساليب التالية: العقاب البدني بتهديد الأبناء بصفعهم أو العقاب الوجداني كإبداء الحزن وخيبة الأمل حينما يسلك الطفل سلوكاً سيئاً، أو جعل الطفل يشعر بالخزي أو الذنب الشديدين في حالة سوء مسلكه، أو تهديد الطفل بعدم مشاركته في الأنشطة التي يحبها في حالة سوء سلوكه. كل ذلك يعني فرض الوالد (أو الوالدة) لرأيه على الطفل ويتضمن ذلك تحجيم رغبات الطفل التلقائية أو منعه من القيام بسلوك معين. وقد يستخدم الوالدان على سبيل ذلك أساليب متنوعة تختلف خشونة ونعومة، كأن يستخدم الوالدان التهديد أو الخصام أو الإلحاح أو الضرب أو الحرمان أو غير ذلك. ولكن النتيجة النهائية هي فرض الرأي سواء أكان ذلك بالعنف أو اللين أم بإثارة الألم النفسي الذي يتضمن جميع الأساليب التي تعتمد على إثارة الضيق والألم، وقد يكون عن طريق إشعار الطفل بالذنب كلما أتى سلوكاً غير مرغوب فيه أو عبر عن رغبة محرمة.

كما قد يكون أيضاً عن طريق تحقير الطفل والتقليل من شأنه أياً كان المستوى الذي يصل إلى سلوكه أو أدائه. ويشترك اتجاها القسوة وإثارة الألم النفسي في أنهما يعتمدان على العقاب بوصفه محوراً أساسياً في عملية التنشئة الأسرية، إلا أن العقاب في الحالة الأولى هو نوع من العقاب البدني في حين أنه في الحالة الأخرى نوع من العقاب النفسي، علماً بأن هذين الأسلوبين يختلفان باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي وبالاختلاف الشخصي للأبوين (الناصر، 1998).

النمط الثاني: الضبط التربوي (Authoritative)

يعكس هذا النمط عدم تردد الآباء باستخدام الحزم إذا دعت الحاجة (الضبط المعتدل)، لكنهم يحافظون على استقلالية أبنائهم الفردية، فهم وإن كانوا يؤمنون بضوابط حازمة لسلوك أبنائهم إلا أنهم منطقيون وعقلانيون، وبوجه عام يتمتع الأبناء بالاعتماد على النفس والثقة بالذات، والتعاون، والرضا، والاختلاف أحياناً مع البالغين والتحصيل الدراسي المرتفع (الخطيب، 1996).

وفي هذا يقوم الأبوان بتوجيه أبنائهم من خلال التفاعل معهم على أساس من توقعات إيجابية منهم أو طلب المساعدة منهم في شؤون المنزل وتوقع قيامهم بدورهم في هذا الشأن، أو تكليف الأبناء بمهام يؤدونها أو توجيههم نحو المحافظة على النظام والانضباط. ويكون استخدام القوة من خلال إصرارهم على التدخل في كل صغيرة وكبيرة في حياة أبنائهم أو الإصرار على أن يتم كل تصرف من تصرفات الأبناء من خلال طلب الأذن والسماح من الوالدين، أو محاسبة الأبناء على كل شيء، أو استخدام النظام القائم على المبادئ مثل العدالة في توقيع العقاب أو تقديم التفسير والشرح حينما يطلب من الأبناء عمل شيء ما. (الناصر، 1998).

النمط الثالث: التسيبي/المتساهل (Laissez Faire Permissive)

قليلة هي القيود التي يفرضها الآباء الذين يستخدمون هذا النمط، فهم متسامحون بدرجة مفرطة ونادراً ما يعاقبون أبناءهم، وهم يتقبلون ما يفعله أبناؤهم ويظهرون التقبل والدفء المرتفع، ولكنهم في بعض الحالات يفقدون القدرة على التحمل فيستخدمون القوة

لضبط أبنائهم، وبوجه عام يتصف الأبناء الذين ينشؤون وفقاً لهذا النمط بالاعتمادية القليلة على الذات، والضبط الذاتي الضعيف، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي (الخطيب، 1996).

وقد يأخذ هذا النمط بالإثابة الوجدانية التي تنطوي على التعاطف مع الأبناء وتقديم المدح والاستحسان في المواقف المناسبة أو إبداء الاعتزاز والتقدير أو قد تأخذ الرفقة العملية من قبيل تقديم المساعدة إلى الأبناء في أعمالهم المدرسية حينما يحتاجون إلى مساعدة بشأنها، أو تعليم الأبناء شيئاً يرغبون في تعلمه أو مساعدتهم في هوايتهم ونشاطاتهم أو قد تأخذ مجال الرفقة الودية، الذي يترجم على شكل إبداء الارتياح والسرور في رفقة الأبناء أو الاستمتاع بالحديث معهم، أو قد تأخذ أسلوب التدليل الذي يقوم بتشجيع الطفل على تحقيق رغباته بالشكل الذي يحلو له مع عدم توجيهه لتحمل أية مسؤوليات تتناسب مع مراحل النمو التي يمر بها، أو الدفاع الوالدين عن السلوك غير المرغوب فيه ضد أي نقد يصدره تجاه الطفل من خارج الأسرة.

قد يأخذ أسلوب الحماية الزائدة الذي يقصد بها القيام نيابة عن الطفل بالواجبات أو المسؤوليات التي يمكنه أن يقوم بها، ويجب تدريبه عليها، إذا أريد أن يكون ذا شخصية استقلالية. فالأبوان اللذان يتجهان نحو الحماية الزائدة في التربية لا يعطيانه الفرصة للتصرف في كثير من الأمور كالمصروف أو اختيار الملابس والأصدقاء أو الدفاع عن النفس إلى غير ذلك، بل يتحملان نيابة عنه كل هذه الأمور (الناصر، 1998).

ومن أساليب المعاملة الوالدية الأخرى التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية للطفل علماً بأن هذه التقسيمات ليست مطلقة بل قد يتلاقى بعضها ويقترب من الآخر أو يندمج معه، اتجاه الحماية الزائدة والتسلط. ومنها:

- اتجاه التسلط (Attitude of Authoritarianism)

ويتمثل في فرض الأم أو الأب لرأيه على الطفل، بحيث يسيطر الوالدان على الطفل في جميع الأوقات وفي جميع مراحل النمو وينوبان عنه في القيام بما يجب أن يقوم هو به، ويتحكمان في كل أعماله ويحولان بينه وبين رغبته بالاستقلال لكي يأخذ مكانة الفرد

الناضج في المجتمع والتسلط أو الاستبداد، قد لا يأتي من كره أو نبذ الوالدين للطفل، بل قد يكون ناتجاً عن اهتمامهما وحبها له، لكنهما لا يضطرانه إلى الخضوع غالباً لأنهما يعتقدان أن ذلك في مصلحته.

وقد عرف الآباء المتسلطون بأنهم الذين يفرضون قدراً كبيراً من السيطرة على الطفل وهم يمتازون بالصرامة والاستبداد، حيث يحاولون دفعه إلى مستويات لا تلائم سنه أو نموه (أحمد ومحمد، 2002).

- اتجاه الحماية الزائدة (Attitude of Parental Overprotection)

ويتمثل في قيام أحد الوالدين أو كلاهما نيابة عن الطفل بالواجبات أو المسؤوليات التي يمكنه أن يقوم بها، وتعني الحماية الزائدة تلك الرعاية المفرطة للطفل والمغالاة في حمايته والمحافظة والخوف عليه ويتمثل ذلك بالسماح له بكل الإشباعات وتدليله بإفراط وتشجيع الوالدين له بالاعتماد عليهما. وبالتالي تتأثر شخصية الطفل بحيث تكون شخصيته هيابة، ويخشى الإقدام على المواقف الجديدة التي تعترضه، وعدم القدرة بالاعتماد على الذات، كما والانطوائية وعدم القدرة على المشاركة في الحياة الاجتماعية (أحمد ومحمد، 2002).

-اتجاه الإهمال (Attitude of Negligence)

ويتمثل في ترك الطفل دون ما تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو الاستجابة له، وكذلك دون ما محاسبة على السلوك المرغوب فيه، إضافة إلى ترك الطفل دون توجيه إلى ما يجب أن يقوم به، أو ما ينبغي عليه تجنبه، ويقوم هذا الأسلوب على أساس التسارع المعقول الذي يجعل تكيف الفرد أسهل تحقيقاً، لأن هذا الأسلوب يعطي الفرد شعوراً حقيقياً بالأمن ويخلق له جواً يستطيع فيه أن يتجه نحو الاستقلال الشخصي والتحرر التدريجي (حسين، 1986).

-اتجاه التدليل (Attitude of Fondling)

ويتمثل في تشجيع الطفل على تحقيق معظم رغباته بالشكل الذي يحلو له وعدم توجيهه لتحمل أية مسؤولية تتناسب مع مرحلة النمو التي يمر بها، وقد يتضمن هذا الاتجاه تشجيع الطفل على القيام بألوان من السلوك الذي يعد عادة غير مرغوب فيها اجتماعياً، ولذلك قد يتضمن هذا الاتجاه دفاع الوالدين عن هذه الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها ضد أي توجيه أو نقد يصدر إلى الطفل من الخارج. ويترتب على هذا الاتجاه شخصية قلقة مترددة تتخبط في سلوكها بلا قواعد أو حدود.

-اتجاه إثارة الألم النفسي (Attitude of Rising Psychological Pain)

ويتمثل في جميع الأساليب التي تعتمد على إثارة الألم النفسي، وقد يكون ذلك عن طريق إشعار الطفل بالذنب كلما أتى سلوكاً غير مرغوب فيه، أو كلما عبر عن رغبة محرمة، كما قد يكون ذلك عن طريق تحقير الطفل والتقليل من شأنه أياً كان المستوى الذي يصل إليه في سلوكه أو أدائه، وغالباً ما يترتب على هذا الاتجاه شخصية انسحابية منطوية غير واثقة من نفسها، توجه عدوانها نحو ذاتها (حسين، 1986).

-اتجاه القسوة (Attitude of Cruelty)

ويتمثل في استخدام أساليب العقاب البدني (الضرب) والتهديد، أي كل ما يؤدي إلى إثارة الألم الجسمي كأسلوب أساسي في عملية تنشئة الطفل وتطبيقه اجتماعياً ويترتب على هذا الاتجاه شخصية متمردة تنزع إلى الخروج على قواعد السلوك المتعارف عليها كوسيلة للتنفيس والتعويض عما تعرضت أو تتعرض له من ضروب القسوة.

هذا ويشترك اتجاه القسوة واتجاه إثارة الألم النفسي في أنهما يعتمدان على العقاب كمحور أساسي في تنشئة الطفل وتطبيقه اجتماعياً. بيد أن العقاب في الحالة الثانية (القسوة) هو نوع من العقاب البدني المادي الذي تنعكس آثاره على الغير وممتلكاتهم، بينما يعد العقاب في الأولى إثارة الألم النفسي عقاباً نفسياً تنعكس آثاره على ذات الفرد (العيسوي، 2000).

-اتجاه التذبذب (Attitude of Hesitation)

ويتمثل في عدم استقرار الأب أو الأم من حيث استخدام أساليب الثواب والعقاب، وهذا يعني أن سلوكاً معيناً يثاب عليه الطفل مرة ويعاقب عليه مرة أخرى، ويشير مصطلح التذبذب أو عدم الاتساق في التنشئة الأسرية إلى عدم ثبات الوالدين في نظامهما أو في سلوكهما، وقد ينشأ التذبذب أو عدم الاتساق نتيجة الاختلاف بين الوالدين في معاييرهما وأسلوب تنشئة أطفالهما، فقد يكون الأب حنوناً متسامحاً بينما تكون الأم متسلطة وعنيفة أو العكس.

وبهذا ينشأ الطفل على التردد وعدم القدرة على اتخاذ مواقف أو قرارات حاسمة كما يؤدي إلى اضطرابات انفعالية وجسمية (العيسوي، 2000).

- اتجاه التفرقة (Attitude of Discrimination)

ويقصد بهذا الاتجاه أن يلجأ الآباء إلى التفرقة بين الأولاد في المعاملة أو عدم المساواة بينهم، بسبب الجنس أو العمر أو الترتيب الولادي أو لأي كان، ويترتب على هذا الاتجاه العبرة من جانب الآخرين، أما الطفل المميز فيتكون لديه اتجاهات أنانية ورغبة في الحصول على ما في أيدي الغير مع عدم الاكتراث بالآخرين أو مراعاة مشاعرهم (أحمد ومحمد، 2002).

ثانيا: القيـــــــم

شغلت دراسة القيم حيزاً كبيراً من اهتمام الفلاسفة والمفكرين منذ زمن بعيد بوصفها موضوعاً فلسفياً بالغ الأهمية والتعقيد، ومجالاً رحباً لتعدد الآراء الفلسفية وظهور الاتجاهات والتيارات الفكرية المتنوعة. إلا أن القيم لم تعد منذ أوائل القرن الحالي حكراً على الفلاسفة والمفكرين وأصحاب المذاهب والعقائد والنظريات، بل أصبحت تحظى باهتمام خاص من قبل العلماء والباحثين في المجالات العلمية المختلفة كعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم الاقتصاد وعلم النفس والتربية وغيرها. ومع تنامي الوعي بأهمية

الدور الذي تؤديه التربية في تشكيل قيم الأفراد والجماعات أخذت دراسة القيم تحتل مكانة خاصة في العلوم التربوية والنفسية المختلفة.

ويتزايد الاهتمام بدراسة القيم في الظرف الراهن مع التقدم السريع الذي نشهده في مجال تكنولوجيا المعلومات، أو ما يعرف بثورة المعلومات وما رافقها من انتشار واسع في وسائل الاتصال الجماهيرية ، ومع الدخول إلى عصر العولمة وما يمكن أن يحدثه من تأثير في القيم والمعتقدات لدى جيل الحاضر والمستقبل.

وتظهر أهمية دراسة القيم في أنها تحتل مكانة خاصة في سائر ميادين الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، كما أنها تكمن وراء كل سلوك أو نشاط يؤديه الإنسان الفرد أو تؤديه جماعة من الأفراد، وبالتالي يكون لهذا الدور الحاسم في تكوين شخصية الفرد وشخصية الجماعة على حد سواء، وينظر إلى القيم في العلوم الاجتماعية بوصفها موجهات عامه للسلوك أو الأطر المعيارية التي يلتزم بها الأفراد عندما يسلكون على نحو معين. (علام وزايد ، 1992).

ويؤكد ألبورت (Allport) في هذا السياق أن القيم تحدد اتجاهات الفرد كما تقبع وراء مختلف أشكال سلوكه، بل توجه هذا السلوك برمته. وطبقاً لهذه النظرة تمثل القيم على حد تعبير ألبورت " المعتقدات التي تحكم سلوك الفرد ويتصرف بمقتضاها التصرف الذي يختاره ويفضله (Allport, 1969)، ومن الواضح أن القيم التي تتبناها أو تعتنقها الجماعة عن غيرها ويحدد هويتها الخاصة كما يؤكد استقلاليتها، وفي هذا الإطار تؤدي القيم درساً حاسماً في تكوين شخصية الجماعة.

تعريف القيـــــــم

القيم: جمع قيمة وهي مشتقة من الفعل الثلاثي قوم، وعند مراجعة المعاجم اللغوية تبين ورودها في معان متعددة:

قوم المعوج أي عدّله وأزال عوجه، ويقال قوّم الشيء: قدَّر قيمته واستقام الشيء: اعتدل واستوى. وأمر قيم: مستقيم، وخلق قيمٌ حسن، ودين قيم: مستقيم لا زيغ فيه، وكتب قيمة: مستقيمة تبين الحق من الباطل (مصطفى ورفاقه، د.ت).

إن النظرة المتأملة لمادة قوم هي أصل لمصطلح القيمة أو القيم تشير إلى أن هذا المصطلح كما هو متداول الآن في العلوم الإنسانية من المصطلحات التي دخلت العربية عن طريق الترجمة (الأسد، 2001).

ومع تنوع المنطلقات الفكرية والاتجاهات النظرية داخل العلوم المختلفة التي اهتمت بالقيم، جعل من الصعب الاتفاق على مفهوم أو تعريف معين للقيم، لكن المتتبع لتعريفات القيم، يمكنه أن يتبين ثلاثة اتجاهات رئيسة تتجمع فيها هذه التعريفات؛ ينظر الاتجاه الأول منها إلى القيم باعتبارها تكوينات إدراكية لها شحنات انفعالية سواء أكانت في حالة نشاط أم كمون، وتعد من قبل المعايير التي يتم تحديد الأهداف في ضوئها. والاتجاه الثاني، ينظر إلى القيم باعتبارها المسائل التي يعتقد الفرد أنها مرغوب فيها. أما الاتجاه الثالث، فيعدها عوامل مؤثرة على اختيار الفرد من بين البدائل الممكنة أمامه (فخرو، 1995) .

ومن تعريفات القيم التي تتفق مع هذه الاتجاهات إلى حد كبير التعريف الذي توصل إليه " عطية هنا " الذي تتبناه الدراسة الحالية، ومؤداها " أن القيم عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني. وهي مفهوم مجرد ضمني غالباً ما يعبر عن درجة التفضيل سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحاً أو ضمنياً. ومن الممكن أن نتصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبل، ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض (هنا، 1986) وكذلك تعريف " حامد زهران " للقيم بأنها : " تنظيمات معقدة لأحكام عقلية وانفعالية معممة نحو الأشياء والأشخاص والمعاني وأوجه النشاط المختلفة (أبو سوسو، 1985). ومن جهة أخرى، تنتظم القيم في الشخصية الإنسانية وتترابط مع بعضها في نسق خاص بها يمثل نسق القيم

لدى الفرد، ويعبر النسق عن أولويات قيم الفرد تبعاً لأهميتها لديه، حيث يمكن أن تختلف درجة الأهمية لكل قيمة من فرد لآخر وفقاً لمعتقداته وقناعاته، ومن مجتمع لآخر وفقاً لثقافته، كما يمثل نسق القيم درجة الثبات النسبي لقيم الفرد عبر مرور الزمن، وفي مواجهة تغييرات بيئية.

وينظر نيوكمب (New Comb,1962)، إلى نسق القيم باعتباره يوضح أولويات القيم كإطار مرجعي للسلوك بأنه في مقدمة الإطار المرجعي العام لسلوك الفرد (Bengtson, 1975) كما يفترض روكيش (Rokeach, 1973) أن القيم تنتظم في شكل هرمي وفقاً لأهميتها النسبية للفرد، ويختلف هذا التنظيم الهرمي من فرد لآخر، وفي درجة ثباته النسبي بحيث يعكس استمرارية الشخصية وتفردها في إطار ثقافة معينة، كما أن ثباته النسبي لا يعني أنه غير قابل للتغير بل يسمح بإعادة تنظيم القيم في ضوء التغيرات الاجتماعية والثقافية وخبرة الفرد (Rokeach.1973).

تصنيف القيـــم

يرى الكثير ممن تعرضوا لبحث القيم ودراستها أن من العسير تصنيفها تصنيفاً شاملاً، ولذا نجد كثيراً من الأبحاث فيها محاولة لتصنيف القيم أو تمييز بعضها عن بعض، وذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف.

أولاً: التصنيف من حيث علاقتها بما هو مادي محسوس أو غير محسوس

وبناء على ذلك تم تصنيف القيم إلى: قيم مادية وقيم روحية (دياب، 1990).

القيم المادية

هي قيم متصلة بالأشياء المادية، كالمال والثروة وسائر اللذات الحسية المختلفة التي تتعلق بالحياة الشهوانية، وقد وردت هذه القيم في القرآن الكريم في قوله تعالى: [أعلموا إنما الحياة الدنيا لعب ولهو وزينة وتفاخر بينكم وتكاثر في الأموال والأولاد] [سورة الحديد، آية

20]، فالقيم المادية لا غنى عنها، إلا أن سيطرة الإنسان عليها غير مضمون، تتغير بنضج الفرد عبر العمر وغير دائمة وتكون أكثر سمواً كلما كانت أقل قبولاً للقسمة.

القيم الروحية

هي القيم التي تتصل بالأشياء غير المادية أو بموضوعات اجتماعية كالقيم المتصلة بالشرف أو المحبة، والطاعة، والصداقة، والتعاون، والوطنية والإيثار وغير ذلك من القيم التي تحض عليها الأخلاق، كذلك القيم التي تنبع وتنبثق من الأديان السماوية كالتقوى والعدل والجهاد والسلام والصبر وسائر القيم التي يضحي من أجلها المرء بنفسه في سبيل المجتمع وحفظ كيانه وهي أكثر دواماً ومن جوهرها تكون أكثر سمواً كلما شارك فيها عدد أكبر من الناس.

ثانياً: تصنيف بدوي ويشتمل على:

- القيم العقلية أو القيم المتعلقة بالحق: قيمة البرهان، قيمة النظرية العلمية، قيمة الكتاب.
- القيم الجمالية أو القيم المتعلقة بالجمال: قيمة اللوحة الفنية، القطعة الموسيقية، المسرحية.
- القيم الأخلاقية أو القيم المتعلقة بالخبر (بدوي، 1975).

ثالثاً: تصنيف شيللر

كما ورد في (عجلوني، 2000) فإن شيللر يرى أن هناك ثماني فئات للقيم هي:

1. **قيم الشخصية، وقيم الأشياء:** ويقصد بقيم الشخصية، كل القيم التي تتعلق مباشرة بالشخصية نفسها، ويقصد بقيم الأشياء كل القيم المتعلقة بالأشياء ذات القيمة، الخبرات المادية مثل الاستمتاع، المنفعة، الاقتصادية والخبرات الروحية مثل العلم

والفن والحضارة أو الخبرات الشخصية فينسب لها القيم الشخصية نفسها، وقيم الفضيلة.

2. **قيم الذات وقيم الغير:** من حيث المرتبة تقع قيم الذات في الغير في مرتبة وحدة لكن الأفعال التي تحقق بها قيم الغير أعلى قيمة من تلك التي تحقق بها قيم الذات.

3. **قيم الفعل، وقيم الوظيفة وقيم رد الفعل:** إن القيم هي أفعال (الحب، المعرفة) والوظائف (كالسمع والبصر والإدراك الوجداني) وردود الأفعال أو الاستجابات (الاغتباط بشيء، التعاطف، الانتقام) التي تقابل الأفعال التلقائية.

4. **قيم حال النفس، وقيم السلوك، وقيم النجاح:** قيم حال النفس والسلوك قيم أخلاقية بخلاف قيم النجاح.

5. **قيم القصد وقيم الحال:** إن كل قيم القصد أسمى من قيم الحالات البحت مثل الأحوال الانفعالية الحسية والجسمية.

6. **قيم الأساس، وقيم الشكل، وقيم العلاقة:** إن عوامل القيم إما أن تكون الأشخاص نفسها، أو الشكل الذي عليه يرتبطون، أو العلاقة المعطاة على أنها تجربة حية داخل الشكل أولاً، مثل الزواج يؤلف الأشخاص "الأساس" وثانياً "الشكل" هو الارتباط، وثالثاً "العلاقة" بين الأشخاص داخل الشكل هي المعيشة معاً كتجربة حية.

7. **القيم الفردية والقيم الجمالية:** التميز بين القيم الفردية والجمالية غير مرتبط بحوامل القيم، والتعامل بين قيم الذات وقيم الغير؛ فالقيم يمكن أن تكون جماعية أو فريدة، لأنها تكون "ذاتية" للفرد بوصفه عضواً أو ممثلاً لجماعة أو تكون قيماً فردية خاصة.

8. **القيم بذاتها والقيم بالتبعية:** من القيم ما يحتفظ بطابعه التقويمي المستقل عن سائر القيم، وفيها ما يتضمن إشارة ظاهرية، إلى ظواهر أخرى، من دونها لا تكون قيما، فجميع القيم التكنولوجية هي قيم بالتبعية، لأنها مرتبة لخدمة الأغراض التي تحققها

كما أن الملائم يمثل نموذج القيم بذاتها، وإلى جانب القيم التقنية يندرج تحت القيم بالتبعية: "القيم الرمزية" فعلم الدولة يعد قيمة رمزية حقيقية.

رابعاً: تصنيف القيم حسب الأبعاد

يقدم (دياب، 1981) هذا التصنيف على أساس أبعاد معينة، وهو من التصنيفات للقيم المشهورة ويأتي هذا التصنيف وفق ستة أبعاد هي:

1- بعد المحتوى:

قدم سبرانجر (Spranger) في كتابه (Type of Men) تصنيفاً للقيم وزع فيها الأفراد إلى ستة أنماط. وهي:

القيم النظرية:

ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة، وهو في سبيل ذلك الهدف يتخذ اتجاهاً معرفياً من العالم المحيط به فهو يوازن بين الأشياء على أساس ماهيتها، كما أنه يسعى وراء القوانين التي تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها، دون النظر إلى مهمتها العملية، أو إلى الصورة الجمالية لها.

القيمة الاقتصادية:

توضح اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع. وهو في سبيل هذا الهدف يتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة، وزيادتها عن طريق الإنتاج، والتسويق، والاستهلاك والاستثمار.

القيمة الجمالية:

تشير إلى اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو الصورة أو التكوين وهو لذلك ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير له من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي.

القيمة الاجتماعية:

تتعلق القيم الاجتماعية باهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس، فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم، ويجد في ذلك إشباعاً له، وهو ينظر إلى غيره على أنهم غايات في حد ذاتهم، وليسوا وسائل لغايات أخرى.

القيمة السياسية:

تبين اهتمام الفرد وميله إلى الحصول على القوة، فهو شخص يهدف إلى السيطرة والتحكم في الأشياء أو الأشخاص، ولا يعني هذا أن الذين يميزون بهذه القيمة يكونون من رجال الحرب أو السياسية.

القيمة الدينية:

تدل القيم الدينية على اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما ورائية العالم الظاهري، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان، ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة بصورة ما (هنا، 1986).

2- بعد المقصد

وتنقسم القيم من ناحية مقصدها إلى قسمين: وسائلية وهدفية أو غائية

- **القيم الوسائلية**: تلك التي ينظر إليها الأفراد بالجماعات على أنها وسائل لغايات أبعد.
- **القيم الغائية أو الهدفية**: عبارة عن الأهداف والفضائل التي يضعها الأفراد والجماعات لأنفسهم.

3- بعد الشدة

تقدر شدة القيم بدرجة الإلزام التي تفرضها، وبنوع الجزاء الذي توقعه على من يخالفها، وتتناسب طردياً مع درجة الإلزام وقوع الجزاء، ويمكن تمييز مستويات لشدة القيم وإلزامها، وهي:

المستوى الأول: ما ينبغي أن يكون (القيم الملزمة أو الآمرة الناهية)

وهي القيم التي تمس كيان المصلحة العامة، وتتصل بالمبادئ المصطلح عليها من قبل الجماعة، لتنظيم سلوك أفرادها من الناحية الاجتماعية والخلفية والعقائدية، وتهدف الجماعة للوصول بالمجتمع للتماسك والتضامن والاستقرار وتعمل جاهدة على تقوية تأثيرها في أعضائه عن طريق إلزامهم بوساطة عناصر جزائية من طبيعة خلقية أو دينية، وتنفيذها بقوة وحزم عن طريق العرف، والرأي العام، والشريعة، والقانون.

المستوى الثاني: ما يفضل أن يكون (القيم التفضيلية)

هي القيم التي يشجع المجتمع أفراده على التمسك بها، ولا يترتب عقاب وجزاء على من يخالفها، ومن القيم التفضيلية في مجتمعنا، الزواج المبكر، زواج الأقارب، إكرام الضيف، والطموح، النجاح، وهي ذات أثر بالغ في توجيه السلوك.

المستوى الثالث: ما يرجى أن يكون (القيم المثالية)

عبارة عن القيم التي يكون تحقيقها بصورة كاملة أمراً عسيراً، وتؤثر تأثيراً بالغاً في توجيه سلوك الأفراد، منها معاملة الإساءة بالإحسان، والمساواة.

4- بعد العمومية

وتنقسم من ناحية شيوعها وانتشارها إلى قسمين: عامة وخاصة.

- **القيم العامة**: وهي التي يعم انتشارها في المجتمع كله على اختلاف فئاته وطبقاته وبيئاته، وتتناسب عكسياً مع الفوارق الطبيعية، ويتوقف انتشارها إلى التجانس في الوضع الاقتصادي، يتزايد التماسك الاجتماعي وبتناقصها يزاد الصراع القيمي فيه.
- **القيم الخاصة:** وهي القيم المتعلقة بمواقف معينة في بعض الثقافات أو بمناسبات اجتماعية معينة، أو بممارسات دورية تتكرر في المواسم والأعياد.

5. بعد الوضوح

وتنقسم القيم من ناحية الوضوح إلى قيم ظاهرة أو صريحة و قيم ضمنية.

- **القيم الصريحة، الظاهرة**: وهي القيم التي يصرح بها ويعبر عنها بالكلام وكثيراً ما تكون غير حقيقية، زائفة، كالحرية والمساواة وتكافؤ الفرص، لكن الأعمال والسلوك الصادر منهم يدل على عكس ذلك.
- **القيم الضمنية**: وهي القيم التي يستخلص ويستدل على وجودها من ملاحظة الاختبارات والاتجاهات في سلوك الأفراد بصفة نمطية وهي قيم حقيقة.

6. بعد الدوام

وتنقسم القيم من حيث دوامها إلى قيم عابرة وقيم دائمة.

- **القيم العابرة**: وهي القيم الوقتية العابرة القصيرة الدوام، السريعة الزوال، تتعلق بالحاضر ولا تتصل بالماضي، ولا تمس الحاجات الجوهرية لحياة الناس. فهي محدودة الأجل، تتألق حيناً وتختفي بعد مدة.
- **القيم الدائمة**: وهي القيم التي تبقى زمناً طويلاً مستقرة في نفوس الناس، يتناقلونها جيلاً بعد جيل، ولها صفة القداسة والإلزام لأنها تمس الدين والأخلاق وحاجات الإنسان الضرورية.

خامساً: تصنيف روكيش

يصنف القيم إلى فئتين رئيسيتين هما:

1. **القيم الغائية**: (غايات في ذاتها) تحتوي على فئتين فرعيتين:

   قيم خاصة بالشخص، وتدور حول الذات (كقيمة تقدير الذات).

   قيم خاصة بالعلاقات بين الأشخاص والمجتمع (كقيمة السلام العالمي).

2. **القيم الوسيلية**: (أشكال من السلوك الموصلة إلى الغايات)، تحتوي على فئتين فرعيتين:

   القيم الأخلاقية: (كالأمانة).

   قيم الاقتدار أو قيم الكفاءة (كالمنطقية).

سادساً: تصنيف فيليب فينكس ويعتمد على وظيفة القيمة كما يلي:

- **قيم مادية**: التي تساعد على الوجود المادي للإنسان.
- **قيم اجتماعية:** التي تساعد على إشباع الحاجات الاجتماعية.
- **قيم عقلية:** التي تساعد على إدراك الحقيقة.
- **قيم أخلاقية:** وهي مصدر الشعور بالمسؤولية والالتزام.

- **قيم جمالية:** وتعكس اهتمامات الفرد الجمالية.
- **قيم روحية أو دينية:** وتشير إلى تعلق الإنسان باللانهائي.

سابعاً: تصنيف موريس

يشير موريس (Morris,1956) إلى أن قيم علم السلوك التفضيلي فكل فعل لكل فرد يمثل تفضيلاً لمسلك على الآخر والمسلك المختار هو الأحسن والأكثر أهمية في نظر الفرد طبقاً لتقديره وإدراكه للظروف القائمة في الموقف. ولذلك فإنه يصنف القيم إلى ثلاث فئات رئيسية:

1. **القيم العاملة:** التي يمكن الكشف عنها من خلال السلوك التفضيلي.
2. **القيم المتصورة:** التي يمكن دراستها من خلال الرموز القائمة في المجال السلوك التفضيلي، فهي عبارة عن التصورات المثالية لما يجب أن يكون كما يتم في ضوئها الحكم على الفعل أو السلوك.
3. **القيم الموضوعية:** وقد أهملها الباحث دون أن يعرفها.

ثامناً: تصنيف أدلر (Adler)

يرى أدلر كما ورد في (عجلوني، 2000) أن القيم يمكن تصورها على أنها تعني أحد المعاني الآتية:

- أشياء مطلقة لها هويتها المستقلة.
- متضمنة في الموضوعات أو الأشياء المادية أو غير المادية.
- مفاهيم تظهر من خلال حاجات الفرد البيولوجية والأفكار التي يتبناها.
- تساوي أو تكافؤ الفعل أو السلوك.

تاسعاً: تصنيف كوندون ويوسف

في عام (1975) قام كوندون ويوسف بتطوير عمل كلكهوت وسترودبيك حول التوجهات القيمية، ووضعا خمساً وعشرين قيمة مماثلة لستة مصادر، ثلاثة منها أساسية هي الذات والمجتمع والطبيعة والثلاثة الأخرى جاءت نتيجة تفاعل هذه المفاهيم مع بعضها البعض، حيث نتج عن هذا التفاعل ثلاثة مصادر هي: العائلة التي جاءت من تفاعل التراث مع المجتمع، والطبيعة الإنسانية التي جاءت محصلة التفاعل ما بين المجتمع والطبيعة، وأخيراً ما وراء الطبيعة جاءت نتيجة التفاعل بين المجتمع والطبيعة، وأخيراً ما وراء الطبيعة، جاءت نتيجة التفاعل بين الطبيعة والذات، وقد اشتق من هذه المصادر مجموعة من القيم (أكرم، 2003) وهي:

- **الذات**: الفردية-التبعة، العمر، الجنس، النشاط.
- **العائلة**: العلاقات، السلطة، الحراك.
- **المجتمع**: التبادل الاجتماعي، الوسطاء، الرسمية، الملكية.
- **الطبيعة الإنسانية**: العقلانية، السعادة، الخير والشر، قابلية التحول.
- **الطبيعة**: علاقات الإنسان بالطبيعة، مفهوم الزمن.
- **ما وراء الطبيعة**: معنى الحياة.

موقف الفلسفات من القيـــم

تعد القيم من المفاهيم السهلة الممتنعة، فهي سهلة بسيطة واسعة الانتشار بين عامة الناس، تستخدم لوصف ما هو مرغوب فيه ومفضل من أنماط السلوك، وهي معقدة لارتباطها بتراث فلسفي عميق يمتد إلى وجود الإنسان على سطح المعمورة (كاظم وآخرون . 2000). وسنورد تاليا بعض مواقف الفلسفات من القيم.

يرى المثاليون أن القيم أتت لنا عبر العصور ، حيث توصل إليها المفكرون العظماء عن طريق الإيحاء ولا يجوز الشك بها، بل يجب أخذها والسير بموجبها دون جدال ،وإذا ما حصل تنافر بين هذه القيم، وما هو مطلوب للحياة القائمة على المسؤولية والكفاية، فإن هذا لا يعني أن ما هو مطلوب للحياة السعيدة خطأ، ويحتاج إلى تصويب والسبيل الوحيد لذلك هو العودة للقيم التي تثبت نجاحها عبر القرون(الطويل، 1967).

والقيم في الفلسفة المثالية كالحقيقة توجد مستقلة ومنفصلة عن السلوك الإنساني - وهي تجسيد لمفهوم الحقيقة، وتأتي من القوة العظمى، وهي ثابتة لا تتغير بتغير الزمان لأن الحقائق التي تنتمي إليها لا تتغير كذلك، وهذه القيم صالحة لجميع الأجيال، وهي تزود الإنسان بشكل ظاهر أو ضمني بنماذج السلوك التي يجب ممارستها (صمويلسون وماركوريتر، 1998).

ويقول المثالي إن الطالب ينبغي أن يعلم القيم الباقية، وكيف يعيش بها، لأنها تجعله متناغماً مع الكل الروحي الأكبر الذي ينتمي إليه، وعليه أن يدرك أن الشر لا يؤذيه شخصياً فحسب أو يؤذي المجتمع فحسب، ولا البشرية بأسرها ككل فحسب، بل يؤذي روح الكون كله. فقيمة تغدو ذات مغزى بمقدار صلتها بالنظام الروحي الأقصى للكون، وهو نظام يستطيع المعلم أن يوضحه للطالب(نيلر ، 1971).

وعلى نقيض الفلسفة المثالية نرى أن الفلسفة الواقعية تنظر إلى أن مصدر القيم وكل الحقائق هو هذا العالم ، فلا تستمد المنظومة القيمة من الحدس والإلهام ، بل من الحياة الواقعية التي يحياها هذا المجتمع والواقع الاجتماعي الذي يعززها . وهي (القيم) مستقلة ومنفصلة عن النشاط الإنساني ، وتكتشف من خلال الملاحظة الدقيقة في الطبيعة وفي حياة الناس في المجتمع، لأن المجتمع هو أيضا جزء من الطبيعة مثله مثل خلايا النحل أو مستعمرات النحل، وتحكمه القوانين التي تحكم الطبيعة.

وتظهر القيم للفهم من خلال التطبيق للطريقة العملية ولذلك يعتمد العالم الاجتماعي علـى الامتحانـات والقيـاس كـأدوات لملاحظـة العلاقـات الجماهيريـة، ويستعمل المعلومـات المعياريـة الحاصـلة لكشف القـيم الكامنـة فـي الطبيعـة والبيئـات الإنسانية (صمويلسون وماركوريتر، 1998)

أما البراجماتية فلا تؤمن بوجود منظومة قيمية مطلقة ثابتة لا تتغير بتغير الزمان والمكان بل إن القيم هي نتيجة طبيعية تنبثق عن أعمال الجماعة، ونشاطاتها ، وهي تختلف من بيئة لأخرى، فالقيم لدى البراجماتي نسبية، واللوائح الخلقية الكبرى والصغرى ليست دائمة، بل يجب أن تتغير كما تتغير الثقافات والمجتمعات، وليس معنى هذا المناداة بأن القيم الخلقية العملية يجب أن تتذبذب من شهر إلى شهر ، بل معناه انه ما من تعاليم معينة ينبغي اعتبارها ملزمة بصورة كلية شاملة بصرف النظر عن الظروف التي تطبق فيها هذه التعاليم (نيلر، 1971).

ويرى جون ديوي أن مصطلح القيمة له معنيان مختلفان تماماً أحدهما يدل على الاتجاه لاحترام الشيء لأنه يستحق التقدير لذاته .وهذا الاسم يدل على خبرة تامة وكاملة . والتقييم بهذا المعنى مرادف للتقدير ، ولكن التقييم أيضا معناه من حيث هو فعل فكري متميز ، أو عملية مقارنة وحكم (ديوي ، 1978).

وترى الوجودية أن الناس يمكنهم أن يكتشفوا حقائق وجودهم الأساسية وأن الواقع هو ما نجده في خبرتنا . فالواقع الحقيقي واقع معاش ، ولكي نكتشف الواقع لا بد أن نصف ما في الحالة الإنسانية لا ما يجاوزها (نيلر ، 1971).

ويرى الوجوديون ضرورة إعطاء الإنسان مطلق الحرية في اختيار ما يراه مناسباً من قيم بناء على رغبته وإرادته وهو مسؤول عن هذا الاختيار ، ودون أن يتقيد بأية قيم سابقة قبلية متعلقة بالخير والشر ، وطالما أن الإنسان هو الذي يصنع قيمه بنفسه ، والإنسان متغير بطبيعته فالقيم في نظرهم متغيرة باستمرار وترفض جميع القيم المفروضة

على الفرد من قبل المجتمع أو من مسلمات العلوم والأديان والإنسان الوجودي يعرف قيمة هذه القيم ومنفعتها له وللآخرين لأنها تنبع من وعي شخصي داخلي ناضج ومسؤول (الطويل، 1967).

والقيم تستحق التقدير عند الوجودي هي تلك التي تدفع الفرد ليكون أصيلاً في فرديته وحريته ، فحرية الاختيار تجعل الفرد يمنح الآخرين رخصة في اختيار ما يشاؤون مما يؤدي إلى ابتكار أخلاق اجتماعية وعقد اجتماعي (صمويلسون وماركورتير، 1998).

فالإنسان بحسب الوجودية هو المسؤول عن اختيار قيمه التي سيتبعها في حياته، وهو المسؤول عن صنع نفسه وعالمه، فالوجودية تعد ثورة على قيم الإنسان الحديث، وتؤمن بتنوع القيم الأخلاقية لأنها مسألة شخصية، والشخص حر في اختيار المعيار لمنظومته الأخلاقية (الرشدان وجعنيني،1994).

بعد أن اطلع فلاسفة القرن الثامن عشر على الفلسفات السابقة عليهم رأوا وعلى رأسهم " روسو" أن الطبيعة خيّرة وأن كل شيء يظل سليماً ما دام في يد الطبيعة ولا يلبث أن يمسه الدمار إذا ما مسته يد البشر وكان أصحاب هذه الفلسفة يرون أن واجب التربية تعمل على تهيئة الفرصة للطبيعة الإنسانية، كي تنمو متبعة قوانين الطبيعة لأنها أفضل وأكمل وأصلح، وأي فساد يظهر على الناس فإنه ليس من فعل الطبيعة والخبرة ؛ بل من فعل المجتمع والناس الآخرين المتدخلين في العملية التربوية (ناصر، 2001) .

يؤمن الطبيعيون بالقيم التجريبية الحسية لأنها تساعد على التوافق مع قوانين الطبيعة. كما يؤمن بالحقوق الطبيعية للمواطن بدءاً من الرقابة؛ أي حق حرية التعبير في مجال الدين، والأخلاق السياسية، ويجب أن يتمكن كل فرد من التفكير بحرية، والتعبير عن آرائه بحرية ، وانتقالاً إلى النضال ضد العبودية وإلى تخفيف معاملة المجرمين . لقد أراد فلاسفة عصر التنوير أن يقروا الحقوق الثابتة لكل فرد التي لا يجوز التصرف بها ، والمترتبة لها بمجرد كونه ولد إنساناً هذا ما نسميه الحقوق الطبيعية، التي غالباً ما تتعارض مع السارية

في هذا البلد أو ذاك، ويثور باسمها (الحقوق الطبيعية) الناس أو طبقات لانتزاع مزيد من الحريات أو الاستقلال (غاردر، 1991).

ومن خلال هذا ترى قناعة جان جاك روسو أن الفرد مدين بأهم صفاته للتربية المكتسبة، وأن أثر الوراثة في الإنسان ليس شيئاً مذكوراً بجانب أثر البيئة الطبيعية والمنزل والمدرسة والمجتمع، وهو ما أكدته التربية الحديثة في هذا القرن، وقد أكده قبل ذلك ستالن، الذي انحاز إلى جانب النظريات التي تقول إن الإنسان يتحكم في الطبيعة وليس ألعوبة في يد الصفات والأخلاق التي ورثها من أسلافه (وافي، 1977).

القيم وعلاقتها بالاتجاهات والميول

يتداخل مصطلح القيم مع عدد من المصطلحات التي تستخدم في وصف جوانب معينة في الشخصية البشرية كالاتجاهات والمعتقدات والميول وغيرها. فللقيم مكوناتها العقلية والوجدانية والسلوكية تماماً كالاتجاهات والميول. كما أن القيم تصنف عادة ضمن مجموعة المتغيرات اللاعقلية أو المتغيرات الوجدانية للفرد لأنها ترتبط بالتفضيلات الشخصية والاهتمامات والمشاعر وتنتمي أكثر ما تنتمي إلى عالم الوجدان ولا تختلف من هذه الناحية عن الاتجاهات والمعتقدات والميول .

وتظهر العلاقة بين القيم والاتجاهات عند الأفراد بحقيقة أن القيم بوصفها موجهات عامة للسلوك أو الأطر المعيارية له هي التي تحدد الاتجاهات ، أو أنها نوع من الاتجاهات ذات الطبيعة الخلقية التي تتسم بعدد كبير من الاستمرار والرسوخ في الوقت نفسه تظهر العلاقة بين القيم والمعتقدات عند النظر إلى القيم على أنها تعبير عن معتقدات معينة يعتنقها الفرد أو الجماعة وتوجه سلوكه بالاتجاهات المفضلة أو المرغوب فيها، أو أنها نوع من المعتقدات الملزمة أو التحريمية التي نحكم من خلالها على بعض وسائل السلوك بأنها مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها (Rokeach. 1973).

ولعل التقارب والتداخل القائم بين كل من القيم والاتجاهات والمعتقدات يظهر واضحاً عند النظر إلى مصطلح القيمة بوصفه تنظيماً لعدة معتقدات تتصل بموضوع معين (Rokeach, 1973). وأما التداخل والتقارب القائمان بين القيم والميول فيمكن إيضاحها من خلال ملاحظة أن الميل ، وإن كان يختلف عن القيمة في أنه لا يمثل معياراً للسلوك ، فإنه أحد المظاهر المتعددة للقيمة ، والمجال الذي تتحقق من خلاله. ومن هذه الزاوية يمثل الميل مفهوماً أضيق نطاقاً من القيمة. إلا أن الميول بمجموعها تمثل الأنشطة التي يتوقع الناس من خلالها تحقيق القيم وإرضاء الحاجات (Super, 1995).

ومهما يكن من أمر التداخل والتقارب القائمين بين القيم والاتجاهات والميول، فإن الأمر الذي لا يثير أدنى شك في أن القيم تعد أحد أهم محركات السلوك البشري كما تمثل المعيار أو الشكل المثالي لهذا السلوك. ويتفق الباحثون في المجالات العلمية المختلفة على أن القيم لا تتكون لمرة واحدة وإلى الأبد بل تتحدد بشروط الحياة الواقعية وحركتها المستمرة وأنها حصيلة التفاعل المستمر بين الفرد من جهة والبيئة المادية والاجتماعية والثقافية من جهة أخرى.

مما سبق نلاحظ أن القيم تتقاطع وتتشابك مع المصطلحات الأخرى وفيما يلي يمكن عرضها بإيجاز:

الاتجاهات والقيـــم

تعرف الاتجاهات بأنها: استعدادات وميول مكتسبة أساسها خبرة الفرد الحياتية تؤثر بثبات في سلوكه وتصرفاته الفردية من جهة وفي علاقاته من جهة أخرى، لذلك فإن مفهوم القيم أوسع من مفهوم الاتجاه، كما أن القيم تمتاز بالعمومية والثبات إضافة إلى أن الاتجاهات في الغالب تتسم بالفردية وكذلك فإن القيم تشكل معايير عامة للمجتمع بينما لا تشكل الاتجاهات معاييراً (سعيد والجبوري،1981) .

الميول والقيـــــم

يعرف الميل بأنه توجيه الإنسان لخاطر من خواطره يتصوره ويدرك الغرض منه والغاية المترتبة عليه، فإذا تغلب هذا الخاطر على سائر ميول الإنسان صار هذا الميل رغبة. فالميل يتعلق باستعداد الفرد إلى ما يثير وجدانه، ويجعله بالتالي يود أن يتحصل على ذلك الشيء سواء أكان مادياً أم معنوياً ومن خلال ذلك يمكن أن يلاحظ الفرق بين كل من القيم والميول حيث إن لكل منهما مفهوماً مستقلاً إلا أنه لا بد من الإشارة إلى أن القيم قد تتضمن جوانب متعددة من الميول سواء الفطرية أو المكتسبة، حيث إن المرء قد يلتزم بقيمة من القيم ويجد في نفسه ميلاً إلى الالتزام بهذه القيمة، وهذا أمر محسوس عند الالتزام بكثير من القيم، ولكن هذا الالتقاء بينهما لا يعني أنهما بمعنى واحد وإنما تدخل الميول ضمن ما تشمل عليه القيم لا العكس (سعيد والجبوري، 1981).

الدراسات السابقة

عرض الباحث الدراسات السابقة وفق تناولها لمتغيرات الدراسة الحالية، وقد صنفت في قسمين: القسم الأول، الدراسات العربية والقسم الثاني، الدراسات الأجنبية، وهي على النحو الآتي:

الدراسات العربية

- دراسة الريحاني (1985) بعنوان "أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن" التي هدفت إلى تعرف أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن عند المراهقين وما إذا كان هذا الشعور يختلف باختلاف جنس المراهق ومكان نشأته. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الإعدادية المسجلين عام 1984/1983 في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة عمان العاصمة وضواحيها. حيث يتوزع الطلبة فيها على سبعة مكاتب تعليمية تابعة لمديرية تربية عمان وقد استخدم الباحث في اختيار العينة التي بلغ عدد أفرادها (450) طالباً وطالبة أسلوب اختيار العينة العشوائية الطبقية حيث تم اختيار عدد من المدارس تمثل كل مكتب من المكاتب السبعة ثم اختيرت شعبة واحدة من كل مدرسة من المدارس التي تم اختيارها، وأخيراً تم اختيار أفراد العينة بين (12-14) سنة ممن نشؤوا في بيئات ريفية أو مدنية. وبعد تطبيق كل من مقياس التنشئة الأسرية، واختيار ماسلو للشعور بالأمن أو عدمه. صنف أفراد العينة إلى مجموعتين هما: مجموعة نمط التنشئة الأسرية المتسلطة، ومجموعة نمط التنشئة المتسامحة الديمقراطية، وذلك على أساس درجاتهم على مقياس التنشئة الأسرية.

أظهرت نتائج تحليل التباين أن مجموعة المراهقين الذين ينتمون إلى نمط التنشئة الأسرية المتسامحة الديمقراطية كانوا أكثر شعوراً بالأمن من أولئك الذين ينتمون إلى نمط التنشئة الأسرية المتسلطة. وأن الإناث أكثر شعوراً بالأمن من الذكور، في حين لم توجد

فروق بين من نشأوا في الريف أو المدينة. أما نتائج تحليل الانحدار المتعدد فقد دلت على أن متغير نمط التنشئة الأسرية قد فسر ما يزيد عن (49%) من التباين في الشعور بالأمن وأن المتغيرات المستقلة الثلاثة معاً قد فسرت ما مقداره (52.6%) من التباين بالشعور بالأمن.

- أجرت جبالي (1989) دراسة بعنوان "العلاقة بين أساليب الوالدين في التنشئة الاجتماعية ومفهوم الذات عند طلبة الثاني الإعدادي" هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية التي يستخدمها الوالدان في تربية أبنائهم ومفهوم الذات عند هؤلاء الأبناء، وقد تكونت عينة الدراسة من (468) طالباً تم اختيارهم عشوائياً باستخدام الشعبة الصفية كوحدة اختيار. مستخدمة مقياس التنشئة الاجتماعية الذي طوره السقار (1984) بعد أن تم اختصاره إلى (45) فقرة واستخرجت دلالات الثبات وصدق المحكمين. كما أنها استخدمت قائمة مفهوم الذات للأطفال من تطوير الكيلاني (1980) بعد اختصار القائمة إلى (70) فقرة. وقد طبقت الأداتان على الطلاب أنفسهم في يوميين متتاليين، وحسبت درجاتهم على كل من الأداتين. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين التنشئة الاجتماعية ومفهوم الذات . حيث كشفت عن أن الأطفال الذين يتربون في جو من الديمقراطية يتفوقون في مفهوم الذات على أقرانهم الذين يتربون في أجواء من التسلط والدكتاتورية. كما أشارت النتائج إلى تفوق الأطفال الذين يتربون في أجواء من التقبل والمحبة والحماية من الأهل على زملائهم الذين يتربون في أجواء متناقضة من النبذ والرفض والإهمال.

- دراسة شقير (1990) بعنوان "أثر التفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية على أبعاد الشخصية لدى الفتاة الجامعية" هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين الاتجاهات السالبة في الشخصية وأساليب التنشئة التي عايشتها الفتيات في محيط أسرهن، وقد أجريت الدراسة على عينة من طالبات جامعة الأزهر تم اختيارها بالطريقة العشوائية من جميع

كلياتها حيث بلغت العينة (90) طالبة جامعية من طالبات الفرقة الثانية، وقد تم استخدام مقياس التنشئة الأسرية الذي أعده قسم علم النفس بكلية الآداب، جامعة القاهرة، وكذلك مقياس اختبار الشخصية للشباب لكشف أنماط الشخصية لدى العينة والشباب أجريت له عمليات الصدق والثبات.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين أنماط التنشئة المتشدد والسلوك العدواني حيث إن المبالغة في التشدد قد تؤدي بالفتاة إلى إظهار مشاعر الغضب والإحباط نحو الذات والآخر. كما أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين عدم الاتساق والمساحة كأسلوب من أساليب التنشئة الأسرية وأيضاً عدم وجود ارتباط بن السماحة والتشدد. وتشير الباحثة إلى أن أسلوب عدم الاتساق في التنشئة الذي يتبعه والداها في تنشئتها ومن ثم تعكس مشاعرها العدائية وغضبها تجاه السلطة الوالدية وتجاه النظام السائد في الأسرة.

- وفي دراسة العويدي (1993) "أثر الجنس ونمط التنشئة الأسرية على التحصيل والاتجاهات نحو المدرسة عند عينة أردنية من طلبة الصف العاشر" التي هدفت إلى معرفة أثر متغيرات نمط التنشئة الأسرية (نمط الديمقراطي مقابل نمط تسلطي ونمط تقبل مقابل نمط نبذ ونمط حماية زائدة مقابل نمط إهمال) والجنس (ذكور، إناث) في التحصيل والاتجاهات نحو المدرسة عند عينة أردنية من طلبة الصف العاشر، تألفت عينة الدراسة من (277) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في المدارسة الحكومية التابعة لمديريتي التربية والتعليم في عمان الكبرى الأولى والثانية خلال العام 93/92 وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية. حيث طور الباحث أداة لقياس الاتجاهات نحو المدرسة واستخدام مقياس التنشئة الوالدية من إعداد السقار عام (1984)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين طلبة الصف العاشر تعزى لأي نمط من أنماط التنشئة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو المدرسة، بين طلبة

الصف العاشر تعزى إلى نمط التنشئة الأسرية لصالح الطلبة الذين يعاملهم آباؤهم على أساس (الديمقراطية، التقبل، الحماية الزائدة) أما فيما يتعلق بالجنس فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو المدرسة بين الذكور والإناث. كذلك لم تظهر الدراسة فروقاً في الاتجاهات نحو المدرسة تعزى للتفاعل بين الجنس ونمطي التنشئة الأسرية (ديمقراطي- تسلطي) (تقبل، نبذ) في حين ظهر أثر للتفاعل بين الجنس ونمط التنشئة الأسرية (حماية زائدة – إهمال) في الاتجاهات نحو المدرسة.

- وأجرى الطوباسي (1994) دراسة بعنوان "أنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بمركز الضبط عند طلبة كليات المجتمع في مدينة إربد". هدفت إلى تعرف أنماط التنشئة الوالدية السائدة لديهم، كما هدفت إلى تقصي العلاقة بين هذه الأنماط ومركز الضبط لدى الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس التنشئة الوالدية من إعداد السقار(1984)، ومقياس مركز الضبط الذي طوره برهوم (1979)، على عينـة الدراســة التـي تكونت من (206) من الطلاب والطالبات من طلبة كليات المجتمع في مدينة إربد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن أن أكثر الأنماط شيوعاً في التنشئة هي أنماط التقبل والديمقراطية كما كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط التنشئة ومركز الضبط بشكل عام .وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد ذوي الضبط الداخلي والخارجي تعود إلى ديمقراطية الأب عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

- وفي دراسة صبري (1994) بعنوان "أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة الفلسطينية" التي هدفت إلى تعرف أنماط التنشئة الاجتماعية الأسرية في العائلة الفلسطينية في التجمعات الفلسطينية في الأردن كما يدركها طلاب الصف العاشر في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن في العام الدراسي 1994/93، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف العاشر في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن للعام الدراسي

94/93 وعددهم (11547) طالباً وطالبة، وتكونت عينة الدراسة (621) طالباً وطالبة موزعين على ست عشرة شعبة صفية من الصف العاشر موزعة على المناطق التعليمية. وقد تم اختيار المدارس اختياراً عشوائياً بواقع مدرستين من مدارس الذكور ومدرستين من مدارس الإناث. وتم استخدام مقياس التنشئة الاجتماعية الأسرية الذي أعده وطوره أبو جبل (1983) الذي افترض أن التنشئة الأسرية تأخذ واحدا من نمطين هما: النمط الديمقراطي مقابل المتسامح والنمط الديكتاتوري مقابل المتشدد، وقد أشارت الدراسة إلى أن نمطي التنشئة الأسرية المتشدد والمتسامح سائدان في الأسرة الفلسطينية، لكن النمط المتسامح كان الأكثر شيوعاً بنسبة عالية في الأسرة الفلسطينية في الأردن سواء في أسلوب تنشئة الذكور أم الإناث.

- وفي دراسة أبو عليا (1996) بعنوان "التغير في تصورات الأبناء لأساليب الرعاية الوالدية" والتي هدفت إلى فحص التغيرات عبر الزمن في تصورات الطلبة للسلوك الوالدي (الأم، الأب) في الرعاية، تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الصفوف السابع والتاسع والحادي عشر من مدارس المنطقة التعليمية الأولى في مدينة الزرقاء، وكذلك طلبة السنة الأولى في الجامعة الهاشمية الذين يقطنون في مدينة الزرقاء، وبما أن مجتمع مدينة الزرقاء يتسم بالتجانس النسبي في الظروف الاقتصادية والاجتماعية، فقد تألفت عينة الدراسة من (232) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية، وذلك باختيار مدرستين، الأولى للذكور والثانية للإناث، ومن كل مدرسة تم اختيار صف دراسي واحد من مستوى الصفوف السابع، التاسع، والحادي عشر بالأسلوب نفسه، أما بالنسبة لطلبة الجامعة فقد تم تحديدهم أيضاً بطريقة عشوائية، وتم بناء مقياس السلوك الوالدي في الرعاية (صورة الأم وصورة الأب) من جملة المقاييس المطورة للبيئة الأردنية.

وقد أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى أن تصورات الطلبة لأساليب الرعاية الوالدية (الأم، الأب) تتغير عبر الزمن في الاتجاه الإيجابي عموماً.حيث ظهر تحسن في

تصور أساليب الرعاية الوالدية لدى طلبة مستوى الصف التاسع مقارنة مع طلبة مستوى الصف السابع، لكن هذا التحسن انحدر لدى طلبة مستوى الحادي عشر، ليعاود بعدها التحسن عند طلبة مستوى السنة الجامعية الأولى، فقد كانت تصورات طلبة الصف التاسع وطلبة السنة الجامعية الأولى للسلوك الوالدي أكثر تقبلاً واستقلالية، وديمقراطية، وذلك مقارنة بطلبة الصفين السابع والحادي عشر، ويمكن القول إن النتيجة العامة لهذه الدراسة هي أن العلاقة بين الآباء والأمهات من جهة، والأبناء (بنين، بنات) من جهة أخرى تتغير باتجاه التكيف مع مرور الزمن باستثناء أبناء الصف الحادي عشر الذي يعبر فيه الأبناء عن تصورات سلبية تميل إلى عدم التقبل والحماية الزائدة والتسلط.

- وفي دراسة العبادي (1996) بعنوان "العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء (طلبة الصف الأول الثانوي والسنة الجامعية الأولى) ومستوى قدرتهم على التكيف" التي هدفت إلى بحث العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي والسنة الجامعية الأولى ومستوى قدرتهم على التكيف، بحثت هذه العلاقة تبعاً لعدد من المتغيرات وهي: المستوى التعليمي، المستوى التحصيلي، الجنس وفقاً لمتغير العمر الزمني، وقد اختيرت لهذا الغرض عينة عشوائية عنقودية مكونة من (1081) طالباً وطالبة موزعين على متغيرات الدراسة. قام الباحث بإعداد مقياس أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء، كما قام بمراجعة الأداة بعد التكيف للواقع من قائمة مينسوتا الإرشادية وقدرت الأداتان في الخطوات المعروفة في هذا المجال، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على التكيف تعزى إلى نمط التنشئة الأسرية سواء تلك التي يمارسها الوالدان معاً أو يمارسها كل منهما على حده، وقد كانت هذه الفروق لصالح نمط الضبط التربوي أي أن الطلبة الذين يتلقون هذا النمط التنشيئي ويدركونه هم الأكثر قدرة على التكيف مقارنة بأولئك الذين يتلقون النمط التسلطي والتسببي بينما لم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عندما بحثت مع

متغيرات الدراسة وهي: المستوى التعليمي، المستوى التحصيلي، الجنس، وتفاعل نمط التنشئة الأسرية مع المستوى التعليمي والمستوى التحصيلي.

كما أظهرت الدراسة أن طلبة السنة الجامعية الأولى أكثر قدرة على التكييف عندما درس متغير المستوى التعليمي بشكل منفصل، وعند دراسة متغير المستوى التعليمي وتفاعله مع الجنس لدى أساليب الأب التنشئية ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على التكييف لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق لصالح طلبة الصف الأول الثانوي العلمي عند تفاعل المستوى التعليمي مع المستوى التحصيلي من ناحية أساليب الأب التنشئية كما أن الدراسة أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على التكيف لتأثير الجنس أو المستوى التحصيلي بشكل منفصل أو عند تفاعل الجنس، المستوى التعليمي والمستوى التحصيلي.

- وفي دراسة استيتية وعبدوني (1997) بعنوان "اتجاهات الأبناء نحو أنماط تنشئة الأباء وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي ودخل الأسرة بالمرحلة الثانوية في عمان الكبرى" وقد استهدفت معرفة اتجاهات الأبناء نحو أنماط تنشئة الآباء وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي ودخل الأسرة بالمرحلة الثانوية بعمان الكبرى الأولى. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الثانوي الحكومي في الفرع الأكاديمي في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى في العام الدراسي 94/93. حيث بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (5012) طالباً وطالبة. أما عينة الدراسة فقد بلغت (389) طالباً وطالبة بنسبة مئوية مقدارها (7.8%). وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto$ =0.05) بين نسبة استجابات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية على مقياس التنشئة الوالدية (الديمقراطية والتسلطي)، تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لرب الأسرة ومتغير دخل الأسرة على ذلك المقياس.

- وأجرى عويدات (1997) دراسة بعنوان "أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر" / الذكور في الأردن استهدفت استقصاء أثر أنماط التنشئة الأسرية في طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في المدارس العامة في الأردن وقد وصل عدد أفراد العينة (1907) طلاب، وقد حددت أنماط التنشئة الأسرية بنمطين هما النمط الديمقراطي- التسلطي، والنمط التقبلي - النبذي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع التنشئة الأسرية على العوامل التابعة، إذ وجد أن نمط التنشئة الأسرية (ديمقراطي-تسلطي) له دلالة إحصائية على المشكلات السلوكية بين نمطي التنشئة ديمقراطي –ديمقراطي، وتسلطي-ديمقراطي، حيث تقل المشكلات عند أبناء الوالدين الديمقراطيين، وترتفع بشكل جوهري حين يكون الأب متسلطاً والأم ديمقراطية. أما الإجراءات التأديبية فقد أشار تحليل التباين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النمط ديمقراطي- ديمقراطي وبقية الأنماط الأخرى. أي أن الإجراءات التأديبية تقل عند أبناء نموذج التنشئة الديمقراطي بفارق جوهري، عنه عند الوالدين المتسلطين والمختلفين فيما بينهم بنموذج التنشئة. حين اختبر نموذج التنشئة التقبلي- النبذي مع الانحرافات السلوكية وجد أن نموذج تقبل- تقبل يقل بفارق جوهري من حيث المشكلات والمخالفات والغياب والإجراءات التأديبية عن النماذج الباحثة أي أن الوالدين حين يكونان متغلبين معاً لأبنائهما فإن المشكلات السلوكية والمخالفات والغياب والإجراءات التأديبية تقل عند أبنائهما في المدرسة.

- وفي دراسة الحجاج (1998) بعنوان "أنماط التنشئة الأسرية، المستويات الاجتماعية الاقتصادية الثقافية السائدة لدى الأحداث الجانحين في مركز الإصلاح والتأهيل في الأردن" التي هدفت إلى تعرف أنماط التنشئة الأسرية، والمستويات الاجتماعية والاقتصادية لدى الأحداث الجانحين الذكور والإناث نزلاء مركز محمد بن قاسم الثقفي في

مدينة إربد، ونزيلات دار إصلاح وتأهيل الفتيات في مدينة الزرقاء التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (75) حدثاً وجانحاً منهم (63) من الذكور و (12) من الإناث، وتمثل العينة مختلف مناطق الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس التنشئة من جملة المقاييس المطورة حوامده (1991)، وأبو جبل (1983). حيث تأكد الباحث من صدقها وثباتها، وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن أن ممارسة الأنماط السلبية التالية: (التساهل، التشدد، الإهمال، عدم الاتساق في المعاملة) من قبل أسر أفراد العينة، حيث كان الوسط الحسابي لنمط التساهل (55%)، ونمط التشدد (50%) ونمط الإهمال (44%) وعدم الاتساق في المعاملة (43%). كما بينت الدراسة أن المستوى الاجتماعي لأسر أفراد العينة كان مرتفعاً ولكن بدرجة عالية فقد بلغ الوسط الموزون لذلك المستوى (68%) ، أي بارتفـاع مقداره (1.7%) عن نهاية المستوى المتوسط. أما المستوى الاقتصادي لأسر أفراد العينة فقد كان متوسطاً، حيث بلغ الوسط الموزون لهذا المستوى (52%). في حين كان المستوى الثقافي متدنياً لأفراد العينة وأسرهم فقد بلغ الوسط الموزون لهذا المستوى (29%).

- في دراسة الطرزي (1999) بعنوان "أنماط التنشئة الأسرية في مؤسسات رعاية الطفولة الرسمية في الأردن" التي هدفت إلى تعرف أنماط التنشئة الأسرية البديلة السائدة في كنف مؤسسات رعاية الطفولة الإيوائية التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، ونوعية العوامل المؤثرة فيها من منظور أحادي ومتعدد، حيث تكون مجتمع الدراسة من (76) عاملاً اجتماعياً وعاملة اجتماعية تم اختيارهم بأسلوب الحصر الشامل من إطار المعاينة (جداول أسماء الموظفين العاملين في مؤسسات رعاية الطفولة، المعدة من قبل وزارة التنمية الاجتماعية، المحدد حتى النصف الأول عام 1998م. وقد استخدمت الباحثة في دراستها نوعين من أدوات جمع البيانات. وهي: استبانة أنماط التنشئة الأسرية البديلة الموجهة نحو جميع العاملين الاجتماعيين الذين لهم تماس مباشر مع الأطفال، واستبانة

الواقع المؤسسي الموجهة نحو مدريري المؤسسات، وقد تحقق أدوات الدراسة الإجرائية دلالات مقبولة من الصدق والثبات. ارتكزت أعمدة الدراسة التجريدية على قواعد متينة مصدرها نظرية (بورند) القائمة على مفهوم السلطة الاجتماعية. والنماذج النظرية المشكلة من حصيلة المزاوجة بين النظرية الاجتماعية العاكسة للفكر الاجتماعي المجرد والواقع المادي العاكس لتجليات الظاهرة المدروسة. أما أعمدة الدراسة الإجرائية فقد ارتكزت على قواعد مناهج البحث الاجتماعي في الحديث. ولبلوغ أهداف الدراسة عملت الباحثة على فحص الفرضيات باستخدام المعالجات الإحصائية اللازمة وأظهرت نتائج الدراسة أن سيادة أنماط التنشئة الأسرية البديلة الإيجابية (النمط الديمقراطي، التقبلي، الحماية الزائدة) مقابل تراجع وانحسار أنماط التنشئة الأسرية البديلة السلبية (النمط التسلطي النبذي، الإهمال)، معدل تصارع أنماط التنشئة الأسرية البديلة المتصلة (نمط التنشئة الديمقراطي الذي يقابله نمط التنشئة التسلطي) المنتشرة في مؤسسات رعاية الأطفال المحتاجين للتفوق الاجتماعي أعلى من معدل عدم تصادمها، وارتفاع أوجه الاختلاف النسبي بين العاملين الاجتماعيين الذين يمارسون أنماط التنشئة الأسرية الإيجابية والعاملين الاجتماعيين الذين لا يؤيدون تطبيق الإجراءات التربوية الحديثة مقابل انخفاض معدل العاملين الاجتماعيين الذين يؤيدون تطبيق هذه الإجراءات. وكان موقف غالبية العاملين الاجتماعيين من معظم السلوكات المحمودة والخاطئة التي يقوم بها أطفال المؤسسات إيجابي جداً.

- وفي دراسة وطفة (2001) بعنوان "السمات الديمقراطية للتنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي المعاصر" التي هدفت إلى رصد الخلفيات والعوامل الاجتماعية المؤثرة في النهج الديمقراطي للوالدين، وبالتالي إلى تحديد وزن الاتجاه الديمقراطي وأهميته بين أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع الكويتي المعاصر، وقد انطلقت الدراسة من منظومة أسئلة وفرضيات لتحديد تأثير متغيرات الجنس والتعليم والانتماء الجغرافي والمهنة

في مدى ممارسة الوالدين للاتجاه الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية وقد اعتمدت استبانة تضمنت مقياسين أحدهما للأب والآخر للأم لتحديد الاتجاهات الديمقراطية والتسلطية في أسلوب التنشئة الاجتماعية في الكويت. أجريت الدراسة على عينة واسعة من الطلبة بلغت (725) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة وشملت ثلاث محافظات كويتية (محافظة العاصمة، ومحافظة جولي، ومحافظة الجهراء)، بلغت نسبة الذكور في العينة (50.34%) مقابل (49.65%) من الإناث، وبلغ متوسط أعمار أفراد العينة (12) سنة. وقد خرجت الدراسة بنتائج قوامها أن الأسلوب الديمقراطي يأخذ أهمية كبرى قياساً إلى الأساليب غير الديمقراطية في هذه المرحلة العمرية وقد بينت الدراسة أهمية متغيرات الجنس ومتغير التقسيمات الإدارية والمستوى التعليمي للوالدين ودخل الأسرة في تحديد مسار التنشئة الاجتماعية الديمقراطية واتجاهها. وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات في مجال التنشئة الاجتماعية التي تؤكد أهمية إجراء البحوث والدراسات لهذه المسألة لتشخيص العوامل الاجتماعية والتربوية التي هي في أصل التربية الأبوية.

- وفي دراسة لطفي (2001) بعنوان "التنشئة الاجتماعية الأسرية، والتحصيل الدراسي" التي هدفت إلى تعرف أهم العوامل الأسرية المرتبطة بمستوى التحصيل الدراسي للطالبات في جامعة الإمارات العربية المتحدة، وتعرف الأهمية النسبية للأسرة بالنسبة لغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية فيما يتعلق بالتأثير في مستوى التحصيل الدراسي للطالبات، وذلك بالإضافة إلى تعرف العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية وبين مستوى الإنجاز الأكاديمي للطالبات.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث استخدام المنهج التجريبي على اعتبار أنه المنهج الملائم لتعرف العلاقة بين المتغيرات واختبار الفروض العلمية التي تم صياغتها، وقد تطلب استخدام المنهج التجريبي اختيار مجموعتين من الطالبات بحيث تكون المجموعتان متماثلتين في مختلف العوامل وتكونت المجموعة الأولى وهي المجموعة

التجريبية من (189) طالبة من المتفوقات، أما المجموعة الثانية وهي المجموعة الضابطة فتتكون من (189) طالبة من غير المتفوقات وقد تم اختيار أفراد المجموعة الثانية عن طريق المزاوجة بين أفرادها وأفراد المجموعة التجريبية. تم الاعتماد في هذه الدراسة على أداتين منهجيتين بهدف جمع البيانات التي تتطلبها الدراسة وهي صحيفة لمقابلة وتحليل الوثائق والسجلات. وقد أيدت نتائج الدراسة صحة الفروض التالية:

- تعد العوامل الأسرية من أهم العوامل المرتبطة بالتحصيل الدراسي.
- تعد الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية من حيث ارتباطها بمستوى التحصيل الدراسي.
- هناك ارتباط بين أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية وبين مستوى التحصيل الدراسي.

- وفي دراسة خزعل (2001) "أثر أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية لطلاب المرحلة الإعدادية في تحصيلهم الدراسي في دمشق" التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين أساليب الوالدين في التنشئة الاجتماعية والتحصيل المدرسي للطفل، حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي على أنه أحد الأساليب الناجحة في دراسة العلاقة بين الظواهر السلوكية وقد استخدم أداتين في بحثه هما استبانة قام بتصميمها وتحكيمها وتعييرها وتجريبها لتحديد أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية المطبقة على أفراد مجتمع البحث، والسجلات المدرسية من أجل الحصول على درجات التحصيل الدراسي للطلاب أفراد العينة، بغية دراسة العلاقة بين أساليب الوالدين في التنشئة الاجتماعية والتحصيل الدراسي للطفل. أما مجتمع البحث فهو طلاب وطالبات الصف الثاني الإعدادي في مدارس مدينة دمشق الرسمية في الفصل الدراسي الثاني للعام (2000/99). وقد تم اختيار العينة من مجتمع البحث بعد أن قسم إلى ست مناطق تربوية روعي فيها عدد الطلاب والمدارس بحيث تبدو متقاربة ومتجانسة وقد كان عدد أفراد العينة (600) طالباً وطالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي يؤثر إيجابا في تحصيل الطلبة، وإلى عدم وجود

فرق في أساليب الوالدين في التنشئة الاجتماعية تعزى للجنس، وأن هناك تأثيرا لمتغيرات عمر الوالدين، ومستوى تعليم الوالدين، ودخل وحجم الأسرة، في أساليب التنشئة الاجتماعية، وقد أظهرت الدراسة أيضا أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية بين الانتماء للأسرة، والشعور بالأمان والطمأنينة مع ارتفاع في مستوى تحصيل الأبناء.

- وفي دراسة المسلم (2001) بعنوان "تأثير علاقة الوالدين بالأبناء على جنوح الأحداث" التي تمت على جميع الأحداث الموجودين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية في وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل في الكـويت عام 99/98 وعـددهم 99 (94 من الذكور و 5 إناث)، توصلت إلى عدة نتائج كان أهمها: إن العلاقة بين الوالدين لها تأثير في سلامة وعدم سلامة الحدث من الانحراف، حيث إن الأحداث الذين يعيش والداهم معاً أقل عرضة للانحراف من الأحداث الذين يعيشون وفق أوضاع معيشية أخرى مثل مع الأب وزوجته أو الأم وزوجها أو الأب وحده أو الأم وحدها أو مع أقارب آخرين. كما أن الأحداث الذين يعيشون في كنف علاقة والديه مستقرة لا يتعرضون للانحراف مثل الأحداث الذين يعيشون علاقة والديه يشوبها التوتر كالطلاق أو الزواج الآخر...إلخ كما اتضح أن كبر سن الوالد وعمله يؤثران في جنوح الأحداث بينما لا يؤثر سن الأم أو عملها في الجنوح.

- وفي دراسة الخليفي (2002) بعنوان "دور الأباء في رعاية الأبناء كما تدركه الأم لدى عينه من الأمهات في المجتمع القطري والإماراتي" التي هدفت إلى معرفة دور الأب في رعاية الأبناء كما تدركه الأمهات القطريات والأمهات الإماراتيات، حيث طبق مقياس دور الأب وهو مكون من عوامل ستة تقيس دور الأب في رعاية الأبناء بصفه عامة والجوانب القيمية والثقافية والاقتصادية والرعاية الصارمة والرعاية المتساهلة للأب على عينة مكونة من (246) أماً قطرية و (251) أماً إماراتية عاملات وغير عاملات ومن مستويات تعليمية مختلفة، وأظهرت النتائج أن دور الأب بصفة عامة في رعاية الأبناء لم يكن دور رئيسي كما تدركه الأمهات، وأن هناك فروقاً دالة بين الأمهات القطريات

والأمهات الإماراتيات في إدراكهن لدور الأب حيث كان إدراك الأمهات الإماراتيات لدور الأب أفضل من إدراك الأمهات القطريات في العوامل الستة وأن هناك فروقاً دالة بين الأمهات الجامعيات والأمهات المتوسطات تعليماً لصالح الأمهات متوسطات التعليم في إدراكهن لمعظم الأدوار التي يقوم بها الآباء في رعاية الأبناء وللأمهات غير العاملات دون العاملات في إدراكهن لدور الأب في الجانب الاقتصادي من رعاية الأبناء.

- وفي دراسة الأمير (2004) بعنوان "أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة في الأردن وعلاقة ذلك بالتفوق الدراسي" التي هدفت إلى إظهار الانماط المستخدمة في كل من الأسرة والمدرسة والعلاقة بين ما هو سائد وبين التفوق الدراسي إضافة إلى معرفة العلاقة بين المناخ التربوي في المدرسة وأنماط التنشئة الاجتماعية فيها وكذلك معرفة العلاقة بين المستوى التعليمي للآباء والأمهات واستخدام تلك الأنماط. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية وتمثلت عينة الدراسة بـ (600) طالب وطالبة من طلاب الصفوف السابع، والثامن، والتاسع، وقد جمع الباحث البيانات من خلال بناء مقياسين لقياس أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة، وقد تضمن كل مقياس (60) فقرة مقسمة إلى ثلاثة أقسام بالتساوي حيث تم قياس نمط الديمقراطية مقابل التسلطية وقياس نمط التقبل مقابل النبذ وكذلك نمط الرعاية مقابل الإهمال. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة في الأردن إيجابية، وأن هناك علاقة ارتباطية بين أنماط التنشئة الاجتماعية السائدة في الأسرة وتحصيل الطلبة المتفوقين، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين نمط التنشئة الإيجابي في الأسرة والعلاقات بين الوالدين، بينما لم تظهر الدراسة أية علاقة بين أنماط التنشئة الاجتماعية السائدة في الأسرة والجنس. وكذلك فقد أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين المستوى التعليمي للوالدين ونمط التنشئة

الاجتماعية الإيجابي (ديمقراطي، تقبل، رعاية) كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التنشئة الاجتماعية السائدة في المدرسة وتحصيل الطلبة المتفوقين.

- دراسة الكباريتي (2004) بعنوان "علاقة مستوى تعليم المرأة الأردنية ونمط التنشئة الأسرية الذي تستخدمه وشكل الأسرة بتحصيل أبنائهن ومفهوم الذات لديهم" وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (2000) طالب وطالبة من طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم في عمان الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخاصة خلال العام الدراسي 2004/2003، بهدف استقصاء علاقة مستوى تعليم المرأة الأردنية بنمط التنشئة الاجتماعية المستخدم من قبل الأمهات السائد عند ثلاثة أشكال من الأسر الأردنية وأثر ذلك في التحصيل ومفهوم الذات لدى الأبناء. أظهرت النتائج أن نمط التنشئة الديمقراطية يؤثر في مستوى تحصيل الأبناء بصورة أفضل من أنماط التنشئة الأخرى كالتسلطي والحماية الزائدة، كما أن نمط التنشئة الديمقراطية يرفع درجة كل بعد من أبعاد مفهوم الذات عند الأبناء وخاصة بعد الاتزان. كما أن هناك علاقة إيجابية بين النمط الديمقراطي للتنشئة وأبعاد مفهوم الذات لدى الأبناء حيث تزيد قوة العلاقة بين النمط الديمقراطي وبعد الاتزان العاطفي إضافة في تأثيره على الأبعاد النفسية والقدرة الفعلية مما يولد لديه مفهوما إيجابيا وثقة بالنفس، بالمقابل نجد أن الأمهات اللواتي يستخدمن النمط التسلطي والإهمال والنبذ، يولد لدى أبنائهن مفهوم ذات سلبي يؤثر في البعد النفسي والقدرة العقلية والاتزان العاطفي لديه مما يولد شخصاً عدوانياً نتيجة ما يعانيه من إهمال وقسوة في المعاملة.

الدراسات الأجنبية

- دراسة دروز (Drews, 1983) وهي بعنوان "العلاقة بين أنماط التنشئة والتحصيل الأكاديمي في المستوى الابتدائي". وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أهم الأساليب التي يستخدمها الآباء والأمهات مع أبنائهم في المدرسة الابتدائية ومعرفة تأثير هذه الأساليب في التحصيل الأكاديمي، وقد اشتملت العينة على 312 طالبا وطالبة من أبناء الطبقة الوسطى في المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة. فقد أشارت النتائج إلى أن أمهات الطلبة المتفوقين يملن إلى السيطرة والتسلط في طريقة تعاملهن مع أبنائهن، وأن الطالب المتفوق دراسياً يأتي من العائلة التي يظهر فيها الآباء دفئاً واهتماماً أكبر بالأبناء وأن للأطفال قراراً وصوتاً مسموعاً داخل العائلة ويشاركون في شؤون الأسرة.

- دراسة إلدر (Elder,1983) وهي بعنوان :"النمط الاجتماعي السائد في الأسرة وعلاقته بالاستقلال في اتخاذ القرار لدى الطلاب من الصف السابع وحتى العاشر". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أنماط التنشئة المستخدمة في الأسرة في قرارات الأبناء في الصفوف من السابع وحتى العاشر وأثرها أيضاً في ثقتهم بأنفسهم. وقد استخدم الباحث اختباراً يتكون من (75) فقرة، وقد كانت عينة الدراسة عبارة عن (400) طالب في المدارس الأمريكية الابتدائية في ولاية جورجيا، وقد قسم الباحث الطلاب إلى مجموعتين وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين الآباء الذين يتصفون بالتسامح والديمقراطية واعتماد الأبناء على أنفسهم.

- دراسة موس (Moss, 1985) بعنوان "العلاقة بين سلوك الوالدين الاجتماعي وسلوك الأبناء المرضي. هدفت الدراسة إلى إظهار أثر السلوك المرضي للآباء في سلوك أبنائهم ولاسيما في مجال توكيد الذات". وتألفت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة من السنة الأولى في جامعة ميتشيغان الأمريكية، منهم (83) طالباً و (97) طالبة، وقد وزع

الباحث على العينة استبانة مكونة من (15) سؤالاً تتناول سلوك الآباء الاجتماعي في الماضي وسلوك الأبناء الحالي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين السلوك الاجتماعي للآباء في الماضي وسلوك الأبناء الاجتماعي في الحاضر بسبب تقليد الأبناء سلوك الآباء وتأثرهم بآبائهم.

- وفي دراسة كروكنبرج ولتمان (Crokenbeg & Litman, 1990) حيث تمت دراسة الأساليب التي يستخدمها الآباء في تنشئتهم لأبنائهم وعلاقة ذلك باستجابة الأبناء وتوكيدهم لذاتهم ومدى استقلاليتهم، تألفت عينة الدراسة من (95) أباً وأماً، وقد أظهرت النتائج أن السلوك التوكيدي لدى الأبناء ارتبط باستخدام الآباء أسلوب التنشئة المتسامحة والمفتوحة وكانت علاقتهم مع أبنائهم علاقة يسودها الدفء ومشاركة الأبناء في اتخاذ القرارات.

- دراسة كورد التي وردت في دراسة (Rogers, 1991) تحت عنوان "أثر العلاقة بين الآباء والأبناء على السلوك غير الاجتماعي". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الصراع والعلاقة بين الآباء والأبناء في السلوك الاجتماعي للأبناء وكذلك إظهار النسبة بين سلوك الأبناء وسلوك الآباء.

تألفت عينة الدراسة من (232) أسرة في المجتمع الأمريكي، وقد استخدمت الباحثة أسلوب المقابلة وركزت على مشكلات الأسرة وأثر ذلك في الأبناء. وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج أن الأسر التي يتصف فيها الأبناء بالعدوانية اختلفت في نمط التنشئة عن الأسر التي يتصف فيها الأبناء بسلوك اجتماعي مرغوب فيه من حيث إن العدوانية تظهر بشكل أقل إذا كان جو الأسرة يتصف بالتسامح والدفء وإذا كان الآباء عدوانيين فإن أبناءهم كذلك يتصفون بالعدوانية.

- دراسة هونج (Hong, 2000) وهي دراسة مسحية بعنوان "أساليب التنشئة الأسرية في الصين"، تكونت العينة من (1000) أم و أب ، أظهرت النتائج أن أساليب التنشئة الأسرية ترتبط ارتباطاً قوياً بالطبقة الاجتماعية، فالآباء من الطبقة المتوسطة يقدرون وجود

الاستقلالية لدى الأبناء، بينما الآباء الذين ينتمون إلى الطبقة العاملة يؤمنون بأهمية امتثال الأبناء للآباء وقراراتهم، وخلصت الدراسة إلى أن الطبقة الاجتماعية ومستوى التعليم لهما تأثير في أساليب التنشئة الأسرية.

- في دراسة كيم (Kim, 2001) تم فيها إجراء "تحليل مقارن للتنشئة الاجتماعية القيمية للأطفال ضمن بيئة المدرسة الابتدائية"، وكان الغرض من الدراسة هو تقييم (115) طالباً من الصف (4-6) من حيث تنشئتهم الاجتماعية على القيم في المدرسة الابتدائية. وقد وجد أن هناك عاملاً مشتركاً موجوداً في كل إجابات الطلبة بغض النظر عن الجنس والمستوى الصفي والعرق وهو أن التنشئة الاجتماعية ترتكز على القيم. الأمر الذي يوحي بوجود قيم عالمية يجب أن يتعلمها الأطفال ضمن البيئة الصفية. وتؤكد نتائج الدراسة أن المعلمين هم وكلاء مهمون في التنشئة الاجتماعية في الصف ويمكن أن يلعبوا دوراً هاماً في التنشئة الاجتماعية على القيم لدى الأطفال.

- وفي دراسة بيرجرسون (Bergerson, 2002) التي هدفت إلى معرفة كيف يفهم طلبة الكلية المستجدون جهود المؤسسة لدمجهم وتنشئتهم اجتماعياً ضمن مجتمع الكلية، وقد تفحصت الدراسة الدور الذي تلعبه قيم الكلية في دمج الطلبة الجدد. تكونت عينة الدراسة من ثلاثة عشر طالباً مستجداً –في السنة الأولى- في قسم الفنون. تم استخدام طرق نوعية كالمقابلات والملاحظة، وتوثيق الملاحظات اليومية لفهم قيم الطلبة والقيم المؤسساتية وتصوراتهم لها أو تعارضها مع تصوراتهم وتوجهاتهم نحو قيم المؤسسة. كان من نتائج الدراسة أن الطلبة الذين انسجمت وتوافقت قيمهم مع القيم المؤسساتية "قيم الكلية" كانوا ينوون العودة بعد السنة الأولى، في حين أن الطلبة الذين تعارضت قيمهم مع قيم المؤسسة اختاروا عدم العودة، وقد أوضحت هذه النتائج قيم الطلبة الأفراد في عملية الدمج لا سيما لدى تنشئتهم اجتماعياً.

- وأما دراسة ثوماس (Thomas, 2002) حول "المرشدين المبتدئين في المدارس الثانوية"، فقد هدفت إلى فهم ممارسات التنشئة الاجتماعية المتخصصة لدى عشرة مرشدين في المدرسة الثانوية من مؤسسة تدريبية واحدة مع تركيز خاص على قضايا التباين في الممارسة والتدريب والممارسة وصراع الأدوار لمرشدي المدرسة، وقد تم جمع البيانات من خلال أربع مقابلات فردية شبه موجهة ومقابلتين جماعيتين، أكدت النتائج شيوع التباين في الممارسة (أي أن المرشدين يؤدون وظائف مختلفة في مدارس مختلفة) إذ كان للمشاركين العشرة في هذه الدراسة تباين واسع في الوصف الوظيفي والواجبات الخاصة. تصور المشاركون تدريبهم أساسياً وجوهرياً في تطوير فلسفة إرشادية بالرغم من أنهم كانوا يشعرون بعدم الاستعداد للتعامل مع جوانب عملية من العمل في النظم المدرسية.

- وأما دراسة كرولي (Crawley, 2003) بعنوان "دراسة في العلاقة بين تحصيل الطلبة والتنشئة الاجتماعية الأسرية"، فقد كان الغرض منها هو الكشف عن العلاقة بين تحصيل الطلبة والتنشئة الاجتماعية الأسرية، وقد استطلعت بشكل خاص أثر متغيرات التنشئة الأسرية والمتغيرات المعرفية والأكاديمية في تحصيل طلبة السابع حتى الثاني عشر، وأثر هذه المتغيرات في تحصيل الطلبة، حيث كانت المتغيرات الثانوية للتنشئة الأسرية المعرفية تعد بيئة تعليمية محفزة ونشاطات مشتركة، أما المتغيرات الثانوية للتنشئة الأسرية الأكاديمية فهي التوقعات والاتجاهات والقيم والسلوكات، وتكون مجتمع الدراسة من والدي الأطفال في الصف السابع- الثاني عشر في إحدى المناطق التعليمية في وسط فيرجينيا، وعددهم (25) والداً خضعوا للمسح باستخدام مقياس العمليات التعليمية البيئية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم العثور على أية علاقة صريحة وواضحة بين التنشئة الأسرية وتحصيل الطلبة، ولكنها أشارت إلى وجود علاقات هامة بين اختبارات التحصيل Stanford والمتغيرات الثانوية للبيئة التعليمية المحفزة والقيم والسلوكات.

تعليق على الدراسات السابقة

بعد مراجعة الدراسات السابقة نلاحظ أن معظم الدراسات التي سبق عرضها قد تناولت أثر أنماط التنشئة الأسرية في مجموعة من المتغيرات منها: الشعور بالأمن، مفهوم الذات، أبعاد الشخصية، الضبط، المشكلات السلوكية: التحصيل الدراسي، التفوق، الاستقلال واتخاذ القرار وغيرها وفيما يلي عرض موجز لنتائج تلك الدراسات:

- إن الذين ينتمون إلى نمط التنشئة الديمقراطي كانوا أكثر شعورا بالأمن من الذين ينتمون إلى نمط التنشئة المتسلط.
- إن الأطفال الذين يتربون في أجواء من الديمقراطية يتفوقون في مفهوم الذات على أقرانهم الذين يتربون في أجواء من التسلط والدكتاتورية.
- إن المبالغة في التشدد في نمط التنشئة يؤدي بالناشئة إلى إظهار مشاعر الغضب والإحباط نحو الذات والآخر.
- إن الأفراد الذين يتلقون التنشئة على نمط الضبط التربوي ويدركونه هم الأكثر قدرة على التكيف مقارنة بالذين يتلقون التنشئة من خلال النمط التسلطي أو التسيبي.
- إن المشكلات السلوكية تقل عند أبناء الوالدين الديمقراطيين وترتفع بشكل جوهري حين يكون الأب متسلطا والأم ديمقراطية.
- إن الذين ينشؤون على النمط الديمقراطي يكونون أكثر تحصيلا دراسيا كما تشير الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين أنماط التنشئة الإيجابية والتحصيل الدراسي. وإن النمط الديمقراطي يؤثر في مستوى تحصيل الأبناء بصورة أفضل من الأنماط الأخرى.
- هناك علاقة إيجابية بين النمط الديمقراطي وأبعاد مفهوم الذات وبعد الاتزان العاطفي.

- إن الطالب المتفوق دراسيا يأتي من العائلة التي يظهر فيها الأباء دفئا واهتماما أكبر بالأبناء، وإن للأطفال قرارا وصوتا مسموعا داخل العائلة ويشاركون الأسرة في اتخاذ القرارات.
- وجود علاقة بين الآباء الذين يتصفون بالتسامح والديمقراطية واعتماد الأبناء على أنفسهم.
- هناك ارتباط بين السلوك الاجتماعي للآباء في الماضي وسلوك الأبناء الاجتماعي في الحاضر بسبب تقليد الأبناء سلوك الآباء وتأثرهم بآبائهم.
- إن السلوك التوكيدي لدى الأبناء ارتبط باستخدام الآباء أسلوب التنشئة المتسامح وكانت علاقاتهم مع أبنائهم يسودها الدفء، ومشاركة الأبناء في اتخاذ القرارات.
- إن العدوانية تظهر بشكل أقل إذا كان جو الأسرة يتصف بالتسامح والدفء وإذا كان الآباء عدوانيين فإن أبناءهم كذلك يتصفون بالعدوانية.
- ترتبط أساليب التنشئة الأسرية ارتباطا قويا بالطبقة الاجتماعية، فالأباء من الطبقة المتوسطة يقدرون وجود الاستقلالية لدى الأبناء. بينما الآباء الذين ينتمون إلى الطبقة العاملة يؤمنون بأهمية امتثال الأبناء للآباء وقراراتهم.
- إن التنشئة الأسرية ترتكز على القيم.

أما فيما يتعلق بأثر التنشئة الأسرية وأسلوب معاملة الوالدين لأبنائهم في توجهاتهم القيمية فلم تحظ بكثير من الدراسات التي تتناول هذا الموضوع مباشرة، وفي معظم الحالات، فإن موضوع القيم وعلاقته بأنماط التنشئة الأسرية جاء ليشكل جانباً أو جزءاً من الدراسات التي اهتمت بأثر معاملة الوالدين لأبنائهم في جوانب مختلفة من شخصياتهم وتوجهاتهم القيمية.

وتأتي الدراسة الحالية لتبدأ من حيث انتهى الباحثون وتتناول الطلبة في مرحلة الطفولة الوسطى لما لها من أهمية في بناء الشخصية وهي مرحلة تشكيل الذات، كما تتناول دراسة أنماط التنشئة الأسرية واستقصاءها ومقارنتها بقيم الطلبة ضمن المجالات الاجتماعية والاقتصادية والجمالية، وهي على المستوى المحلي والعالمي على حد علم الباحث ما تزال قليلة إن لم تكن نادرة، ومن المتوقع أن تسفر عن نتائج ذات قيمة تضاف إلى نتائج البحوث والدراسات ذات العلاقة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا لمجتمع الدراسة وعينتها، وطريقة اختيارها، ووصفا لإجراءات بناء الأدوات والتحقق من صدقها وثباتها، كما يتضمن وصفا للإجراءات التي اتبعت في تطبيق أدوات الدراسة للحصول على النتائج، ومتغيراتها وتصميمها والمعالجة الإحصائية للبيانات.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة الصف الثامن في مدارس مديرتي تربية إربد الأولى وقصبة الزرقاء ممن يدرسون في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والمراكز الريادية وعددهم (320) طالبا وطالبة، إضافة إلى طلبة الصف الثامن في المدارس العامة والذين يبلغ عددهم (12000) طالب وطالبة.

تم اختيار عينة الدراسة بحيث تمثل جميع طلبة الصف الثامن في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والمراكز الريادية، فكانت العينة مساوية للمجتمع في حالة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والمراكز الريادية، أما في حالة المدارس العامة فقد تألفت عينة الدراسة من (320) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، من حيث المدارس تم اختيار المدارس التي يبلغ عدد طلبة الصف الثامن فيها (80) طالبا أو أكثر. أما من حيث الطلبة فقد تم اختيارهم عشوائيا ضمن المدرسة الواحدة في كل من مديرية التربية والتعليم في إربد الأولى وقصبة الزرقاء. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة

المديرية	مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز	المراكز الريادية	المدارس الحكومية العامة	المجموع
إربد الأولى	80	80	160	320
قصبة الزرقاء	80	80	160	320
المجموع	160	160	320	640

يوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المديرية والمدرسة علما بأن طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز وطلبة المراكز الريادية يمثلون فئة واحدة في مقابل طلبة المدارس الحكومية العامة.

أداتا الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير أداتين بقصد الحصول على البيانات المتعلقة بمشكلة الدراسة وأسئلتها.

أولا: مقياس أنماط التنشئة الاجتماعية

بعد الاطلاع على الأدب السابق والأدوات والمقاييس المعدة لقياس أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء لتحديد أساليب تنشئة أفراد الدراسة، تم بناء مقياس أنماط التنشئة الأسرية من جملة المقاييس المطورة للبيئة الأردنية. وسبب تطوير الباحث لهذا المقياس هو أن المقاييس المستخدمة تتناول مفهوم (الحماية الزائدة) كجزء من مجال (الحماية الزائدة مقابل الإهمال) وبهذا تعتبر المقاييس مفهوم الحماية الزائدة ضمن القطب الموجب وتقيس سلوكا إيجابيا.

ويرى الباحث أن المفهوم يقيس سلوكا سلبيا، لأن الحماية الزائدة تعني التقييد، وفرض الرأي ومصادرة حرية الأفراد، وبذلك تم اعتماده مفهوما يقع في القطب السالب، وضمن المجال (الاستقلال مقابل الحماية الزائدة)، وعليه تم تقسيم مقياس الدراسة الحالية إلى ثلاثة مجالات، هي:

الديمقراطي مقابل التسلطي؛ ويتمثل النمط الديمقراطي بالفقرات (3، 5، 6، 7، 10)، في حين يتمثل النمط التسلطي بالفقرات (1، 2، 4، 8، 9).

الاستقلال مقابل الحماية الزائدة؛ ويتمثل نمط الاستقلال بالفقرات (11، 12، 17، 18، 19)، في حين يتمثل نمط الحماية الزائدة بالفقرات (13، 14، 15، 16، 20).

التقبل مقابل النبذ؛ ويتمثل نمط التقبل بالفقرات (21، 22، 23، 27، 29)، في حين يتمثل نمط النبذ بالفقرات (24، 25، 26، 28، 30).

ثانيا: مقياس القيم

بعد الاطلاع على الأدب السابق والأدوات والمقاييس المعدة لقياس القيم التي منها مقياس (Allport, Vernon & Lindzey, 1952)، وأبو النيل وعبد العال (1985) والعمري وآخرون (1983)، والبطش والطويل (1990)، وخليفة (1992)، والمخلافي (1995)، والعتوم والخصاونة (1999)، قام الباحث بتصميم المقياس الذي يتضمن ثلاثة من مجالات القيم، وهي: الاجتماعية والاقتصادية والجمالية، وبهذا فقد تم توزيع الفقرات على مجالات القيم الخاصة بالدراسة حيث تمثل الفقرات (1- 10) مجال القيم الجمالية، والفقرات (11- 20) تمثل مجال القيم الاجتماعية، والفقرات (21- 30) تمثل مجال القيم الاقتصادية.

صدق الأدوات

للتحقق من صدق أدوات الدراسة، اعتمد الباحث طريقة صدق المحتوى فقد عرض الاستبانتين بصورتيهما الأولية على عدد من المحكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في

التربية وعلم النفس والقياس والتقويم، من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية، وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم حول مدى صحة هذه الفقرات ومناسبتها لقياس أنماط التنشئة وعلاقتها بالقيم، ومدى مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة، ثم تم تفريغ استبانات التحكيم، واعتمد الباحث في إجماع 80% من المحكمين محكا للحذف أو الإضافة أو الصياغة اللغوية للفقرات.

وفي ضوء الملاحظات الواردة، تم استبدال (4) فقرات، بناء على الملاحظات التي وردت من المحكمين وبذلك أصبحت أداتا الدراسة بصورتيهما النهائية تتكونان من (60) فقرة بواقع (30) فقرة لكل مقياس.

ثبات الأدوات

تم التحقق من ثبات الأداتين من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، للأبعاد فكانت على النحو الذي يوضحه الجدول (2) :

الجدول (2)

معامل الثبات لمقياس أنماط التنشئة الاجتماعية

الأنماط	الاتساق الداخلي
ديمقراطي	0.74
تسلطي	0.69
استقلالي	0.65
حماية زائدة	0.66
تقبل	0.77
نبذ	0.79

يوضح الجدول (2) أن قيم معاملات الثبات تدل على تمتع الأداة بصورة عامة بمعامل ثبات مرتفع ومقبول لأغراض هذه الدراسة.

وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا للأداة الثانية لقياس مجالات القيم، فقد كان معامل الثبات الكلي (0.83).

وأما ثبات فقرات مجالات القيم فكانت على النحو الذي يوضحه الجدول (3):

الجدول (3)

معامل الثبات لمقياس مجالات القيم

القيم	الاتساق الداخلي
جمالية	0.74
اجتماعية	0.72
اقتصادية	0.75

يوضح الجدول (3) أن هناك اتساقا داخليا جيدا بين مجالات القيم حيث بلغ (0.83)

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات الوسيطية:

نوع المدرسة وله مستويان:

- تميز ومراكز ريادية (مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، المراكز الريادية).
- المدارس الأساسية الحكومية.

المتغير المستقل:

أنماط التنشئة الاجتماعية وله ثلاثة أبعاد:

- الديمقراطي مقابل التسلطي.
- التقبل مقابل النبذ.
- الاستقلال مقابل الحماية الزائدة.

المتغير التابع:

القيم وله ثلاثة مجالات:

- القيم الاقتصادية.
- القيم الاجتماعية.
- القيم الجمالية.

إجراءات الدراسة

بعد الانتهاء من حساب ثبات كل من الأداتين؛ مقياس أنماط التنشئة الاجتماعية، ومقياس القيم، حيث قام الباحث بتنفيذ إجراءات الدراسة ، وتم توزيع الاستبانتين على عينة الدراسة بالتساوي، حيث بلغ عدد الاستبانات الموزعة (640) استبانة، قام الباحث بتوزيعها وجمعها بنفسه وبالتالي تمكن من استرداد جميع الاستبانات التي تم توزيعها وعددها (640) استبانة، بعد ذلك تم إخضاع الاستبانات للتحليل الإحصائي.

المعالجة الإحصائية:

لقد تم جمع واسترداد البيانات، وإدخالها إلى الحاسوب لتحليلها على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لمعالجتها إحصائيا، حيث تم إدخال الأرقام (4، 3، 2، 1) لتمثل البدائل في مقياس التنشئة الاجتماعية على التوالي (دائما، غالبا، أحيانا، إطلاقا). كما تم إدخال الأرقام (4، 3، 2، 1) لتمثل البدائل في مقياس القيم على التوالي (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق على الإطلاق. وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداتين، وكذلك المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة، والعلاقة بين أنماط التنشئة الاجتماعية ومجالات القيم الاجتماعية والاقتصادية والجمالية.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
(المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت").

الفصل الرابع

نتائـــج الدراســـــة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء طبيعة العلاقة بين أنماط التنشئة الاجتماعية ودرجة تمثل طلبة المدارس الأساسية في الأردن للقيم في ضوء بعض المتغيرات، ويعرض الباحث في هذا الفصل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة عن الأسئلة، علما بأن الباحث اعتمد الإجابة التي متوسطها الحسابي من 3-4 عالية والإجابة التي متوسطها الحسابي من 2-2.99 متوسطة والإجابة الحاصلة على متوسط حسابي 1-1.99 منخفضة.

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"ما أنماط التنشئة الاجتماعية لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن ؟"

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التنشئة الاجتماعية لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التنشئة الاجتماعية لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأنماط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	تقبل	2.93	.62	متوسطة
2	1	ديمقراطي	2.91	.58	متوسطة
3	4	حماية زائدة	2.65	.59	متوسطة
4	3	استقلالي	2.50	.52	متوسطة
5	6	نبذ	1.75	.61	منخفضة
6	2	تسلطي	1.74	.62	منخفضة

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التنشئة الاجتماعية لدى طلبة المدارس العامة في الأردن، حيث جاء نمط تقبل في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.93).وانحراف معياري (0.62) وفي المرتبة الثانية جاء نمط ديمقراطي بمتوسط حسابي بلغ (2.91) وانحراف معياري (0.58). وحصلت أنماط (الحماية الزائدة، الاستقلالي، النبذ) على متوسطات حسابية (2.65، 2.5، 1.75) على التوالي وانحرافات معيارية (0.59، 0.52، 0.61) على التوالي، وجاء في المرتبة الأخيرة النمط التسلطي بمتوسط حسابي (1.74) وانحراف معياري (0.62).

نتائج نمط التقبل

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط التقبل مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	23.	يتحدث والدي بكلمات ملؤها المحبة والحنان.	3.37	.88	عالية
2	22.	يحرص والدي على سماع وجهة نظري مهما كانت.	3.14	1.03	عالية
3	29.	يستمع والدي إلي عندما أحدثهما عن أحلامي وتخيلاتي.	3.00	1.03	عالية
4	27.	يستحسن والدي تصرفاتي ويذكرها أمام الآخرين.	2.59	1.10	متوسطة
5	21.	يلتمس والدي لي الأعذار عندما يبدر مني أي خطأ.	2.55	1.06	متوسطة

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط التقبل، حيث جاءت الفقرة رقم (23) "يتحدث والدي بكلمات ملؤها المحبة والحنان" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.37).وانحراف معياري (0.88)، وجاءت الفقرة رقم (21) "يلتمس والدي لي الأعذار عندما يبدر مني أي خطأ" في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (1.06).

نتائج النمط الديمقراطي

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الديمقراطي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	.3	يتشاور والدي مع والدتي في كثير من الأمور التي تخص الأسرة.	3.41	.93	عالية
2	.7	يساوي والدي في المعاملة بين الذكور والإناث.	3.33	1.07	عالية
3	.10	يعاملني والدي كصديق لهما.	2.76	1.06	متوسطة
4	.5	يساعدني والدي على تنفيذ بعض المشروعات الدراسية.	2.74	1.03	متوسطة
5	.6	يسمح لي والدي بمغادرة المنزل حين أشاء.	2.33	.96	متوسطة

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط التسلطي، حيث جاءت الفقرة رقم (3) "يتشاور والدي مع والدتي في كثير من الأمور التي تخص الأسرة" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.41).وانحراف معياري (0.93)، وجاءت الفقرة رقم (6) "يسمح لي والدي بمغادرة المنزل حين أشاء" في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (2.33) وانحراف معياري (0.96).

نتائج نمط الحماية الزائدة

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط الحماية الزائدة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	.16	يقلق علي والدي عندما أكون بعيدا عنه.	3.13	1.02	عالية
2	.14	يجعلني والدي مركز اهتمامه.	3.00	1.03	عالية
3	.13	يمنعني والدي من الذهاب إلى بعض الأماكن لشدة خوفه علي.	2.68	1.03	متوسطة
4	.20	أشعر بالارتباك عند غياب والدي.	2.65	1.15	متوسطة
5	.15	يحاول والدي أن يقوم بدلا مني بكل ما ينبغي علي عمله.	1.80	.94	منخفضة

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط الحماية الزائدة، حيث جاءت الفقرة رقم (16) "يقلق علي والدي عندما أكون بعيدا عنه" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.13).وانحراف معياري (1.02)، وجاءت الفقرة رقم (15) "يحاول والدي أن يقوم بدلا مني بكل ما ينبغي علي عمله" في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (1.80) وانحراف معياري (0.94).

نتائج النمط الاستقلالي

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الاستقلالي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	11.	يشجعني والدي على تكوين آراء خاصة بي.	3.32	1.01	عالية
2	19.	يؤكد والدي على اختيار أصدقائي بنفسي.	3.10	1.12	عالية
3	18.	يتقبل والدي اختياري لألعابي.	2.99	1.07	عالية
4	17.	يشجعني والدي على العمل لكسب مصروفي الخاص بنفسي.	1.74	1.05	منخفضة
5	12.	أحضر الحفلات التي يقيمها زملائي دون أخذ إذن سابق من والدي.	1.36	.83	منخفضة

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الاستقلالي، حيث جاءت الفقرة رقم (11) "يشجعني والدي على تكوين آراء خاصة بي" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.32).وانحراف معياري (1.01)، وجاءت الفقرة رقم (12) "أحضر الحفلات التي يقيمها زملائي دون أخذ إذن سابق من والدي" في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (1.36) وانحراف معياري (0.83).

نتائج نمط النبذ.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط النبذ مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	.25	لا يصطحبني والدي في الرحلات أو الزيارات.	1.99	.91	منخفضة
2	.26	لا يرشدني والدي أثناء تحضير دروسي أو القيام بأعمالي.	1.97	1.14	منخفضة
3	.24	لا يهتم بي والدي إذا فشلت في الامتحان.	1.68	1.07	منخفضة
4	.30	يشتكي والدي من كل ما أعمله.	1.66	.85	منخفضة
5	.28	عندما أخطئ فإن والدي يتركني دون توجيه.	1.46	.91	منخفضة

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط النبذ، حيث جاءت الفقرة رقم (25) "لا يصطحبني والدي في الرحلات أو الزيارات" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (1.99).وانحراف معياري (0.91)، وجاءت الفقرة رقم (28) "عندما أخطئ فإن والدي يتركني دون توجيه " في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (1.46) وانحراف معياري (0.91).

نتائج النمط التسلطي.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط التسلطي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	.8	لا يعرف والدي سوى الضرب والإهانة في معاملتي.	2.29	1.35	متوسطة
2	.1	يمنعني والدي من المشاركة في الحديث عند وجود زائرين في البيت.	1.65	.90	متوسطة
3	.2	يرفض والدي أن يناقش الأبناء آباءهم أو يراجعوهم.	1.62	1.01	متوسطة
4	.4	يمنعني والدي من ممارسة الهوايات والنشاطات التي أرغب فيها داخل المنزل.	1.59	.92	متوسطة
5	.9	يحرمني والدي من المصروف إذا أخطأت.	1.55	.94	منخفضة

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط التسلطي، حيث جاءت الفقرة رقم (8) "لا يعرف والدي سوى الضرب والإهانة في معاملتي" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.29).وانحراف معياري

(1.35)، وجاءت الفقرة رقم (9) "يحرمني والدي من المصروف إذا أخطأت" في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (1.55) وانحراف معياري (0.94).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

"ما درجة تمثل طلبة المدارس العامة في الأردن للقيم ضمن المجالات الاقتصادية والاجتماعية والجمالية ؟".

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تمثل طلبة المدارس العامة في الأردن للقيم ضمن المجالات الاقتصادية والاجتماعية والجمالية والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تمثل طلبة المدارس العامة في الأردن للقيم مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	القيم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	قيم اجتماعية	3.21	.40	عالية
2	3	قيم اقتصادية	2.97	.47	متوسطة
3	1	قيم جمالية	2.92	.37	متوسطة

يبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقيم لدى طلبة المدارس العامة في الأردن، حيث جاءت القيم الاجتماعية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.21).وانحراف معياري (0.40) وفي المرتبة الثانية جاءت القيم الاقتصادية بمتوسط حسابي بلغ (2.97) وانحراف معياري (0.47). وجاءت في المرتبة الأخيرة القيم الجمالية بمتوسط حسابي (2.92) وانحراف معياري (0.37).

نتائج القيم الاجتماعية

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات القيم الاجتماعية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	20	أفضل أن يكون صديقي مجتهداً ذو تفكير علمي.	3.63	.60	عالية
2	13	أحرص على جعل علاقتي مع زملائي على أساس الثقة المتبادلة.	3.58	.69	عالية
3	15	أحب الآخرين وأريد الخير لهم.	3.55	.76	عالية
4	11	أشعر بالمحبة والود لمن حولي من الناس.	3.47	.75	عالية
5	14	أؤمن بضرورة التعاون في إنجاز وإتمام الأعمال.	3.39	.80	عالية
6	12	أتعاون مع زملائي في النشاطات المدرسية.	3.31	.76	عالية
7	19	أفضل قضاء عطلتي الصيفية بالاشتراك في دورات رياضية.	3.10	.94	عالية
8	17	أعد الهدف من دور العبادة (المسجد أو الكنيسة) في الوقت الحاضر حث الناس على إقامة الشعائر الدينية.	3.08	.86	عالية
9	16	أفضل استغلال وقت الفراغ بالتطوع والقيام بعمل اجتماعي أو خدمة عامة.	3.02	.88	عالية
10	18	أفضل قضاء عطلتي الأسبوعية في حضور الحفلات الموسيقية.	1.98	1.04	متوسطة

يبين الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات القيم الاجتماعية، حيث جاءت الفقرة رقم (20) "أفضل أن يكون صديقي مجتهداً ذو تفكير علمي" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.63).وانحراف معياري (0.60)، وجاءت الفقرة رقم (18) "أفضل قضاء عطلتي الأسبوعية في حضور الحفلات الموسيقية" في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (1.98) وانحراف معياري (1.04).

نتائج القيم الاقتصادية

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات القيم الاقتصادية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	30	أطمح في الإسهام في زيادة إنتاج بلادي الاقتصادي.	3.40	.80	عالية
2	29	إذا كنت في مركز مرموق فإنني أفضل رفع مستوى المعيشة للمواطنين.	3.39	.71	عالية
3	27	أشعر بسعادة عندما يكتشف مصدر ثروة اقتصادي جديد في بلدي.	3.29	.81	عالية
4	28	أعد الوظيفة المهمة هي التي تحقق الكسب المادي الكبير وتحقق أهداف عملية.	3.28	.80	عالية
5	25	أحرص عند شراء ملابسي أن تكون معتدلة الثمن.	3.19	.77	عالية
6	24	إذا كان لدي أموال زائدة عن حاجتي فإنني أفضل التبرع بها للهيئات الدينية.	3.18	.88	عالية
7	26	أتعاون مع أسرتي في شراء متطلبات المنزل.	2.92	.98	متوسطة
8	21	أفضل أن أصبح من رجال الأعمال والبنوك.	2.60	1.10	متوسطة
9	22	أهتم بقراءة المواضيع المتعلقة بالأسعار والسوق التجاري.	2.32	1.00	متوسطة
10	23	عند زيارتي لأحد المعارض فإنني أهتم بالأسعار أكثر من التطور العلمي على الأجهزة المعروضة.	2.12	.97	متوسطة

يبين الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات القيم الاقتصادية، حيث جاءت الفقرة رقم (30) "أطمح في الإسهام في زيادة إنتاج بلادي الاقتصادي" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.40).وانحراف معياري (0.80)، وجاءت الفقرة رقم (23) "عند زيارتي لأحد المعارض فإنني أهتم بالأسعار أكثر

من التطور العلمــي على الأجهزة المعروضــة" في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (2.12) وانحراف معياري (0.97).

نتائج القيم الجمالية

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات القيم الجمالية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	أحافظ على نظافة جسمي وسلامة حواسي.	3.77	.53	عالية
2	2	أحرص عند شراء ملابسي أن تكون متناسقة.	3.64	.59	عالية
3	8	أتأمل قبة الصخرة في القدس على أساس أنها تعبير سام عن أرقى العواطف والمشاعر الدينية.	3.26	.83	عالية
4	10	أفضل أن تكون زوجتي في المستقبل ذات مكانة اجتماعية وتنال إعجاب الآخرين.	3.25	.88	عالية
5	1	يزعجني عبث زملائي بأثاث المدرسة.	2.85	1.09	متوسطة
6	4	أحب الموسيقى التعبيرية.	2.80	1.01	متوسطة
7	6	عند دخولي إلى دور العبادة (المسجد والكنيسة) أكون متأثرا بروعة الفن والعمارة أكثر من كثرة عدد المصلين.	2.61	.98	متوسطة
8	5	عند حضوري حفلا كبيرا (دينيا أو علميا) أتأثر بالزينات والأعلام.	2.56	.98	متوسطة
9	7	أفضل الاستماع إلى سلسلة من المحاضرات عن الفنانين والممثلين المعاصرين.	2.55	1.12	متوسطة
10	9	أسلك في حياتي سلوكا تبعا لما يفرضه علي زملائي وأصدقائي.	1.91	1.01	منخفضة

يبين الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات القيم الجمالية، حيث جاءت الفقرة رقم (3) "أحافظ على نظافة جسمي وسلامة حواسي" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.77).وانحراف معياري (0.53)، وجاءت الفقرة رقم (9) "أسلك في حياتي سلوكا تبعا لما يفرضه علي زملائي وأصدقائي" في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (1.91) وانحراف معياري (1.01).

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

"هل توجد علاقة بين أنماط التنشئة الاجتماعية والقيم لدى طلبة المدارس العامة في الأردن؟ "

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لبيان العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية والقيم لدى طلبة المدارس الحكومية في الأردن والجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول (15)

معاملات ارتباط بيرسون بين أنماط التنشئة الأسرية والقيم

	قيم جمالية	قيم اجتماعية	قيم اقتصادية
ديمقراطي	**.119	- .080*	- .001
تسلطي	**.105	.077	.056
استقلالي	**.234	**.182	**.106
حماية زائدة	**.140	- .017	.069
تقبل	**.222	**.163	**.128
نبذ	- .032	- .110**	.026

* دال إحصائيا (α = 0.05)
** دال إحصائيا (α = 0.01)

يبين الجدول (15) الآتي:

- هناك ارتباط إيجابي ودال إحصائيا بين النمط الديمقراطي والقيم الجمالية لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن.
- هناك ارتباط سلبي ودال إحصائيا بين النمط الديمقراطي والقيم الاجتماعية لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن.
- هناك ارتباط إيجابي ودال إحصائيا بين النمط التسلطي والقيم الجمالية لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن.
- هناك ارتباط إيجابي ودال إحصائيا بين النمط الاستقلالي والقيم الجمالية والاجتماعية والاقتصادية لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن.
- هناك ارتباط إيجابي ودال إحصائيا بين نمط الحماية الزائدة والقيم الجمالية لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن.
- هناك ارتباط إيجابي ودال إحصائيا بين نمط التقبل والقيم الجمالية والاجتماعية والاقتصادية لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن.
- هناك ارتباط سلبي ودال إحصائيا بين نمط النبذ والقيم الاجتماعية لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن.

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

"هل تختلف أنماط التنشئة الاجتماعية لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن باختلاف نوع المدرسة؟ ".

للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاختلاف أنماط التنشئة الاجتماعية للطلبة حسب متغير نوع المدرسة:(حكومية عامة ومراكز ريادية وتميز) والجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" لأنماط التنشئة الأسرية للطلبة حسب متغير نوع المدرسة (حكومية عامة، ومراكز ريادية وتميز)

	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ديمقراطي	الحكومية العامة	320	1.89	.72	6.503	.000
	تميز وريادية	320	1.59	.45		
تسلطي	الحكومية العامة	320	2.81	.62	-4.288	.000
	تميز وريادية	320	3.01	.52		
استقلالي	الحكومية العامة	320	2.45	.59	-2.726	.007
	تميز وريادية	320	2.56	.44		
حماية زائدة	الحكومية العامة	320	2.71	.62	2.661	.008
	تميز وريادية	320	2.59	.55		
تقبل	الحكومية العامة	320	2.84	.64	-3.888	.000
	تميز وريادية	320	3.03	.58		
نبذ	الحكومية العامة	320	1.93	.67	7.623	.000
	تميز وريادية	320	1.57	.48		

يبين الجدول (16) تباينا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في أنماط التنشئة الاجتماعية لدى الطلبة، بسبب اختلاف نوع المدرسة (حكومية عامة، وتميز ومراكز ريادية)

كما يبين الجدول (16) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في أنماط التنشئة الاجتماعية تعزى لأثر نوع المدرسة حيث بلغت قيمة ت (6.503) عند مستوى دلالة (0.000) في النمط الديمقراطي، وجاءت الفروق لصالح المدرسة الحكومية العامة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في أنماط التنشئة الاجتماعية تعزى لأثر نوع المدرسة حيث بلغت قيمة ت (4.288) عند مستوى دلالة (0.000) في النمط التسلطي، وجاءت الفروق لصالح المراكز الريادية ومدارس التميز.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في أنماط التنشئة الاجتماعية تعزى لأثر نوع المدرسة حيث بلغت قيمة ت (2.726) عند مستوى دلالة (0.007) في النمط الاستقلالي، وجاءت الفروق لصالح المراكز الريادية ومدارس التميز.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في أنماط التنشئة الاجتماعية تعزى لأثر نوع المدرسة حيث بلغت قيمة ت (2.661) عند مستوى دلالة (0.008) في نمط الحماية الزائدة، وجاءت الفروق لصالح المدارس الحكومية العامة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في أنماط التنشئة الأسرية تعزى لأثر نوع المدرسة حيث بلغت قيمة ت (3.888) عند مستوى دلالة (0.000) في نمط التقبل، وجاءت الفروق لصالح المراكز الريادية ومدارس التميز.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في أنماط التنشئة الأسرية تعزى لأثر نوع المدرسة حيث بلغت قيمة ت (7.623) عند مستوى دلالة (0.000) في نمط النبذ، وجاءت الفروق لصالح المدرسة الحكومية العامة.

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

"هل تختلف درجة تمثل القيم لدى طلبة المدارس العامة باختلاف نوع المدرسة "؟

للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاختلاف درجة تمثل القيم (الجمالية، الاجتماعية، الاقتصادية) حسب متغير المدرسة (حكومية عامة، ومراكز ريادية وتميز).

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" لاختلاف درجة تمثل القيم حسب متغير نوع المدرسة (حكومية عامة، ومراكز ريادية وتميز)

	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قيم جمالية	حكومية عامة	320	2.94	.38	1.386	.166
	تميز وريادية	320	2.90	.37		
قيم اجتماعية	حكومية عامة	320	3.21	.41	-.279	.781
	تميز وريادية	320	3.22	.39		
قيم اقتصادية	حكومية عامة	320	3.05	.50	4.581	.000
	تميز وريادية	320	2.88	.42		

يبين الجدول (17) تباينا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة تمثل القيم (الجمالية، الاجتماعية، الاقتصادية)، بسبب اختلاف نوع المدرسة (عامة، ومراكز ريادية وتميز).

كما يبين الجدول (17) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية تعزى لأثر نوع المدرسة حيث بلغت قيمة ت (1.386) عند مستوى دلالة (0.166) في القيم الجمالية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية تعزى لأثر نوع المدرسة حيث بلغت قيمة ت (0.279) عند مستوى دلالة (0.781) في القيم الاجتماعية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية تعزى لأثر نوع المدرسة حيث بلغت قيمة ت (4.581) عند مستوى دلالة (0.000) في القيم الاقتصادية، وجاءت الفروق لصالح المدارس العامة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي هدفت إلى استقصاء طبيعة العلاقة بين أنماط التنشئة الاجتماعية وقيم طلبة المدارس العامة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، وتاليا مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة المدارس العامة في الأردن؟

بينت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال، أن متوسطات الأنماط للتنشئة الاجتماعية كانت متفاوتة في جميع الأنماط فقد جاء نمط التقبل في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (2.93) ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأسرة الأردنية تتقبل أبناءها من خلال مشاعر الحب والاستحسان والتقدير وبناء العلاقات الايجابية والوقوف إلى جانب أبنائها وتقديم المساعدة لهم والتواصل معهم والاهتمام بهم، والافتخار بصفاتهم وانجازاتهم وإبراز إيجابياتهم محاولة تحقيق مطالبهم مما يؤدي إلى تحقيق القدرة على ضبط النفس ومساعدتهم في التعلم.

وفي المرتبة الثانية جاء النمط الديمقراطي بمتوسط حسابي (2.91) ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأسرة الأردنية حريصة على أن تنشئ أبناءها وفق معايير مضبوطة من وجهة نظر المجتمع الذي يعيش فيه وذلك من خلال إقامة الضبط المتزن على الأبناء من خلال تبنيهم إلى أخطائهم وحثهم للوصول إلى نماذج ناضجة من السلوك سواء عن طريق الحوار أو الإقناع وأن يسمحوا لأبنائهم بقدر من الحرية.

وفيما يلي تفسير النتائج المتعلقة بكل نمط.

النمط الأول: نمط التقبل.

بينت نتائج الدراسة أن الفقرة رقم (23) "يتحدث والدي بكلمات ملؤها المحبة والحنان" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.37) ويعزو الباحث ذلك إلى وعي الآباء في هذه المرحلة بضرورة تغيير نمط الحديث مع المراهق، ويعود ذلك إلى ثقافة الآباء ومعرفتهم بضرورة الوصول بأبنائهم إلى حد التوافق الاجتماعي حيث يتمثل في اعتراف الفرد بالمستويات الاجتماعية بمعنى أنه يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالها، وإظهار مودته نحو الآخرين بسهولة، وبناء العلاقات الطيبة مع جميع أفراد الأسرة واحترامه لهم.

بينما جاءت الفقرة رقم (21) "يلتمس والدي إليَّ الأعذار عندما يبدر مني أي خطأ" بأدنى متوسط حسابي حيث بلغ (2.55) ويعزو الباحث ذلك إلى أن الآباء يدركون تبعات الإفراط في التسامح والتساهل فقد تحدث لدى الأبناء مشكلات في توافقهم الشخصي والاجتماعي، إلى جانب وعي الآباء بميل الأبناء إلى العدوان والتسلط لأنه يتوقع التماس الأعذار من قبل أبويه إزاء كل سلوك عدواني أو خارج عن المعايير الاجتماعية، وبالتالي يتعرض إلى الاضطرابات عند احتكاكه بعالم الواقع.

النمط الثاني: النمط الديمقراطي:

كما بينت النتائج أن الفقرة رقم (3) "يتشاور والدي مع والدتي في كثير من الأمور التي تخص الأسرة" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.41) ويعزو الباحث ذلك إلى أن السمة الغالبة على الأسرة الأردني هي سمة التشارك والتشاور التي جاءت بسبب وعي الأب وثقافته، والحوار منطلق للتجربة الديمقراطية في عملية التواصل مما يخلق أجواء أسرية حرة تدفع بها إلى مزيد من النمو والعطاء، والأسرة الديمقراطية تسعى لإكساب أفرادها الحاجات الأساسية للإنسان كالحب والحنان والتقدير والأمن والانتماء وبناء التجربة

الذاتيـة والإحساس بالأهميـة والوجـود حيث تمثل هذه الحاجـات أساسـا للإحساس بالهويـة والوجود ومقومات الشخصية المتكاملة.

بينما جاءت الفقرة رقم (6) "يسمح لي والدي بمغادرة المنزل حين أشاء" بأدنى متوسط حسابي بلغ (2.33) ويعزو الباحث ذلك إلى حرص الآباء على أبنائهم بقصد الضبط الوالدي بهدف الاعتدال فيه وليس الإفراط في وضع القيود أو الإفراط في التسيب، ذلك أن الانفتاح الديمقراطي ووصول تكنولوجيا المعلومات إلى كل زاوية جعل من الآباء أكثر اهتماماً وحرصاً على متابعة أبنائهم خوفاً من الانحراف.

النمط الثالث: نمط الحماية الزائدة:

وبينت نتائج الدراسة أن الفقرة رقم (16) "يقلق علي والدي عندما أكون بعيداً عنه" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.13) ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطالب في الصف الثامن الأساسي يكون في مرحلة المراهقة، وفيها تتشكل لدى الآباء مظاهر الخوف والقلق، ولذلك يتنامى لدى الآباء الشعور بالاهتمام بشؤون الأبناء ورعايتهم والحفاظ على مستقبلهم، وقد يكون هذا الشعور ناتج عن حادثة قد تعرض لها الابن فتصيب الأسرة حالة من الشفقة عليه وبالتالي تكون الرعاية الزائدة، كما أنه قد يكون الولد الوحيد أو الولد الأول وتنقص الأسرة خبرة تربية وتنشئة الأطفال، لذلك تجدهم يبالغون في رعايته وزيادة الحرص عليه.

بينما جاءت الفقرة رقم (15) "يحاول دائماً أن يقوم بدلاً مني بكل ما ينبغي علي عمله" بأدنى متوسط حسابي بلغ (1.80) ويعزو الباحث ذلك إلى أن الآباء لم يكونوا على وعي بخطورة نشأة الطفل اعتمادياً، حيث إن الآباء في مثل هذا النمط إنما يصهرون شخصية أبنائهم، بغية مساعدتهم وذلك تعبيراً عن حبهم لهم.

النمط الرابع: النمط الاستقلالي.

وبينت النتائج أن الفقرة رقم (11) "يشجعني والدي على تكوين آراء خاصة بي" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.32) ويعزو الباحث ذلك إلى انتشار الوعي والثقافة من خلال منح الأبناء قدراً من الحرية لتنظيم سلوكه حيث إن الأبناء ينقلون إلى آبائهم ثقافة المدرسة فهي لم تعد تعمل على تلقين المعلومات والطالب لم يبق متلقناً لتلك المعلومات بقدر ما هو مطلوب منه معالجتها وتحديد موقفه منها وإبداء رأيه فيها.

بينما جاءت الفقرة رقم (12) "أحضر الحفلات التي يقيمها زملائي دون أخذ إذن سابق من والدي " بأدنى متوسط حسابي بلغ (1.36) ويعزو الباحث ذلك إلى وعي الأب بما يحصل في تلك الحفلات التي يقيمها مراهقون، فالأب حريص على أبنائه من الضياع الذي ربما يبدأ من تلك الحفلة البسيطة وتتفاقم. حيث إنهم لا يشعرون بالمسؤولية ولا يستطيعون تحمل تبعات الحياة ولا يقدرون الدور الذي ينبغي عليهم لعبه على الصعيد الأسري.

النمط الخامس: نمط النبذ.

بينت النتائج أن الفقرة رقم (25) "لا يصطحبني والدي في الرحلات أو الزيارات" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (1.99) ويعزو الباحث ذلك إلى الآباء غالبا ما يضعون نصب أعينهم المحكات والمعايير الاجتماعية فالزيارات العائلية ينظر إليها على أنها خاصة بالكبار وعلى الصغار القيام بمسؤولياتهم وواجباتهم والعادات الاجتماعية تفرض عليهم التصرف بذلك.

بينما جاءت الفقرة رقم (28) "عندما أخطئ فإن والدي يتركني دون توجيه" بأدنى متوسط حسابي بلغ (1.46) ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأبناء المهملين لأسرهم بسبب عدم وعيهم بالأضرار والمخاطر المترتبة على ذلك قليلون إذا ما قورنوا بغيرهم المهتمين بتنشئة

أسرهم بعيدين عن هذا النمط لأنه يخلق شخصية مترددة قلقة، تتخبط ليس لديها فواصل واضحة بين حقوقها وواجباتها وبين الصواب والخطأ وغالبا ما تحاول مثل هذه الشخصية الانضمام إلى جماعة تجد فيها مكانتها، ويدرك الآباء أن ما يترتب على هذا النمط شخصية انسحابية منطوية غير واثقة من نفسها، توجه عدوانها نحو ذاتها.

النمط السادس: النمط التسلطي:

بينت النتائج أن الفقرة رقم (8) "لا يعرف والدي سوى الضرب والإهانة في معاملتي" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.29) ويعزو الباحث ذلك إلى أن لهذا النمط أسباباً، ذات جذور ثقافية واجتماعية، حيث أن معاملة الوالدين لأبنائهم تتأثر إلى حد كبير بما مروا به من تجارب وخبرات اجتماعية خلال حياتهم، فهم في بعض الأحيان يعكسون ما لاقوه من معاملة أيام صباهم، إن هناك فئة من الآباء والأمهات تعيد مع أطفالها نوع الأسلوب أو النمط الذي استخدم من قبل الجيل السابق فإذا ما كانت هذه المعاملة قائمة على الصرامة والقسوة نجدهم يعاملون أطفالهم بنفس المعاملة.

وجاءت الفقرة رقم (9) "يحرمني والدي من المصروف إذا ما أخطأت" بأدنى متوسط حسابي بلغ (1.55) ويعزو الباحث ذلك إلى أن ثقافة الأبوين بعامة في الأردن وفي طابعها العام ثقافة دينية، فمن حقوق الأبناء المفروضة على آبائهم أن ينفقوا عليهم ما دام هؤلاء الأبناء لا يملكون مالاً وغير قادرين على الكسب، كما أن الترابط الأسري في المجتمع الأردني يجعل من الآباء أكثر حرصاً على أبنائهم ومهما اشتدت قسوة الوالد على ولده فإنه لا يفرط فيه ولا يتركه.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

ما درجة تمثل طلبة المدارس الحكومية في الأردن للقيم ضمن المجالات الاقتصادية والاجتماعية والجمالية؟

بينت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن متوسطات القيم لدى الطلبة كانت متفاوتة، فقد جاءت القيم الاجتماعية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.21)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن القيم الاجتماعية هي القيم السائدة في المجتمع الأردني، وما يوليه المجتمع الأردني بقضايا المجتمع من أولوية،والفرد في المجتمع الأردني محكوم بالآخرين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هنا (1965) حول أولوية القيم الاجتماعية لدى الطلبة المصريين التي تعود بنظره إلى اهتمامهم بالتطور الاجتماعي وعلاج المشكلات الاجتماعية بخلاف الطلبة الأمريكيين الذين يتيح لهم ارتفاع مستوى المعيشة إعطاء الأولوية للقيم الجمالية. كما تقترب هذه النتيجة من نتائج بعض الدراسات التي أظهرت اهتماما واضحاً بالقيم النظرية والاجتماعية ومنها الدراسة السورية التي أجراها أبو عمشة (1968)، والدراسة الأردنية التي أجراها إبراهيم، (1965) وغيرها.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت القيم الجمالية بمتوسط حسابي (2.92) ويعزو الباحث ذلك إلى أن القيم الجمالية لدى الأسرة الأردنية ما زالت تعد من الكماليات في ضوء الظروف الاقتصادية الصعبة التي تسعى الأسرة الأردنية لتحقيق الاحتياجات الأساسية، وفي حال تحقيق الأساسيات يمكن تحقيق التوازن بين القيم.

أولا: القيم الاجتماعية.

بينت الدراسة أن الفقرة رقم (20) أفضل أن يكون صديقي مجتهداً ذا تفكير علمي" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.63) ويعزو الباحث ذلك إلى أن نمط التنشئة الاجتماعية في الأسرة الأردنية إيجابياً متجهاً نحو نمط التقبل، وبالتالي فإن الأبناء الذين

ينشؤون على هذا النمط فإنهم غالباً ما يكونون أكثر اجتهاداً وأكثر تفوقاً علمياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأمير (2004) فقد تبين وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين نمط التنشئة الاجتماعية وتحصيل الطلبة المتفوقين وهي ذات دلالة إحصائية، كما أنها جاءت متفقة مع نتائج الدراسة التي أجراها الطحان (1984) التي أثبتت أن معظم المتأخرين دراسياً يعانون من اتجاهات تسلطية في التنشئة من قبل الآباء والأمهات، وأنهم يعانون من أنماط التنشئة السلبية كالإهمال والنبذ وعدم الاهتمام. وبالتالي فإن الآباء يحرصون دائما على أن تكون جماعة الأقران التي ينتمي إليها أبناؤهم يتسمون بالاجتهاد ولديهم نظرة إيجابية نحو التعليم والتعلم ولديهم دافعية نحو الإنجاز والتفوق والنمو المعرفي والاجتماعي.

بينما جاءت الفقرة رقم (18) أفضل قضاء عطلتي الأسبوعية في حضور الحفلات الموسيقية" بأدنى متوسط حسابي بلغ (1.98) ويعزو الباحث ذلك إلى أن البيئة التي أجريت فيها الدراسة هي بيئة محافظة، ومتأثرة بثقافة المجتمع الدينية، إضافة إلى أن التفسير الذي يمكن أي يبرر هذا الموقف التعريف النظري للقيم المالية وهو "اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل، أو الصورة، أو التكوين وهذا لا يقتصر على الفنانين فقط، بل يشمل أيضا المتذوقين لما هو منسق ومتوافق، ومنسجم" (هنا، 1986)، وعليه يمكن القول: إن أفراد العينة لا يمتلكون هذه الخصائص ربما بفعل ما خبروه في حياتهم الأكاديمية من عدم اهتمامهم بدروس التربية الفنية والموسيقية، وهذه الفكرة يعززها ما نسمعه من الآباء والمعلمين، والطلبة من أن المهم هو المقررات العلمية، وأن مقررات مثل التربية الفنية والموسيقية والرياضية، وما إلى ذلك من المقررات ليس لها أهمية تذكر في المجال التعليمي وهذا التعميم له تطبيقات سلبية عديدة ترتبط بمدى تنمية الحواس الخمس لدى الأفراد وتدريبها.

ثانيا: القيم الاقتصادية.

وبينت النتائج أن الفقرة (30) أطمح في الإسهام في زيادة إنتاج بلدي الاقتصادي" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.40) ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة في هذه المرحلة يسعون إلى تحقيق مفهوم الذات لديهم وبالتالي فهم يضعون توقعات لذواتهم تسهم هذه التوقعات في تحديد الأهداف الشخصية، ومفهوم الذات هو الشيء الوحيد الذي يحقق للإنسان فرديته الخاصة به. وأن الإنسان هو الذي يستطيع إدراك ذاته بحيث يجعل من الذات موضوعاً لتأمله وتفكيره وتقويمه وهذا يتطلب الوعي الاجتماعي.

بينما جاءت الفقرة رقم (23) عند زيارتي لأحد المعارض فإنني أهتم بالأسعار أكثر من التطور العلمي على الأجهزة المعروضة "بأدنى متوسط حسابي بلغ (2.12) ويعزو الباحث ذلك إلى الأوضاع الاقتصادية السائدة إذ إن سعر السلع هو المحدد الرئيسي للشراء ويكون ذلك قبل النظر إلى الجودة والدقة والتقانة فهناك متطلبات وحاجات أساسية يسعى المواطن الأردني لتحقيقها .

ثالثاً: القيم الجمالية.

بينت النتائج أن الفقرة رقم (3) " أحافظ على نظافة جسمي وسلامة حواسي" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.77) ويعزو الباحث ذلك إلى ثقافة الأسرة الأردنية فهي تؤمن بأن النظافة من الإيمان وتحرص على سلامة الحواس من الأمراض. بينما جاءت الفقرة رقم (9) "أسلك في حياتي سلوكا تبعاً لما يفرضه عليّ زملائي وأصدقائي" بأدنى متوسط حسابي بلغ (1.91) ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة في المدارس الأردنية يدركون مخاطر الشلة وتأثير جماعة الرفاق وهناك وعي بنشوء الصداقات بسبب فهم الطفل لذاته وذوات الآخرين، ووعي الطفل الأردني أن للآخرين أفكارهم ومشاعرهم حتى لو لم يعبروا عنها، ويكون الوعي نتيجة لما تبديه الأسرة من حرص على أبنائها وما يتطلبه المجتمع.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط التنشئة الاجتماعية ودرجة تمثل القيم لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن؟

بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين أنماط التنشئة الاجتماعية (الديمقراطي، التسلطي، الاستقلالي، الحماية الزائدة، التقبل) ودرجة تمثل الطلبة للقيم الجمالية ويعزو الباحث ذلك إلى أن الفرد يسعى وفي ضوء المعايير الاجتماعية أن يحقق الرضا الاجتماعي، وإذا ما كان ذلك فإنه يعمل جاهداً لإبراز المظاهر الجمالية في حياته اليومية وفي تعامله مع الآخرين، فيمنح الحرية لأبنائه للتعبير عن حاجاتهم وأفكارهم ومشاعرهم وإفساح المجال لهم بتنفيذ الأعمال التي يشعرون من خلالها أنها تحقق لهم مشاعر الحب والتقدير إضافة إلى أن الآباء الذين يتعاملون مع أبنائهم ضمن أنماط التنشئة السلبية إنما يعتقدون أن هذه هي الطريقة السليمة في تربية أبنائهم ويتفاخرون بذلك أمام المجتمع.

كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين أنماط التنشئة الاجتماعية (الاستقلالي، التقبل) ودرجة تمثل الطلبة للقيم الاجتماعية. ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأبناء يشعرون في هذه المرحلة بالنضج العقلي كما يشعرون بالاستقرار في حال امتلاكهم لوجهات نظر معينة تزيد من ثقتهم بأنفسهم وتجعلهم يتخطون مرحلة الصراع والقلق ويبدو أن مرحلة التقبل تظهر جلياً حين يزداد حنان الأم وتشعرهم بجو من العاطفة الدافئة، وهي مصدر الشعور بالأمان والمدح والثناء على الأبناء بحيث يغدقن على أبنائهن فيضاً من الشعور بالثقة.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين أنماط التنشئة الاجتماعية (الديمقراطي، النبذ) ودرجة تمثل الطلبة للقيم الاجتماعية ويعزو الباحث ذلك إلى مرحلة المراهقة حيث يكون فيها الأبناء في حالة من التوتر لا سيما أنهم يشعرون أن الأب هو

صاحب السلطة، وأنه لا يستمع إلى وجهة نظرهم، منغلق العقل بالنسبة لهم مما يؤدي إلى النفور فيما بين الآباء والأبناء وبالتالي الخروج عن الإطار الاجتماعي، ذلك لشعورهم بعدم القبول.

وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين أنماط التنشئة الاجتماعية (الاستقلالي، التقبل) ودرجة تمثل الطلبة للقيم الاقتصادية ويعزو الباحث ذلك إلى أنه وبالرغم من حدة هذه المرحلة وهي مرحلة انتقالية فيما بين مرحلتي الطفولة المبكرة والمراهقة وهذه المرحلة تتسم بالتوتر والاضطراب إلا أن النتيجة تظهر أن هناك استقلالاً وتقبلاً نتيجة زيادة الوعي عند الآباء والأبناء معاً وتوجيه الأبناء نحو المسار التعليمي الذي قد يدخله ويلتحق به سواء بدرجاتهم أو برغباتهم بمعزل عن الضغوط الوالدية وبالتالي تنسجم التوجيهات الوالدية مع حاجات الواقع والنظر إلى الناحية الاقتصادية وإعطائها الأولوية في حياته اليومية والمستقبلية.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين أنماط التنشئة الاجتماعية (التسلطي، الاستقلالي، الحماية الزائدة، التقبل) والقيم ككل وهذا يعني أن لكل نمط من أنماط التنشئة الاجتماعية خصوصية في غرس القيم وتنميتها وتعزيزها. من ذلك يتبين انه ليس هناك نمط بعينه يعزز القيم.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

هل تختلف أنماط التنشئة الاجتماعية لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن باختلاف نوع المدرسة؟

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر فرع المدرسة في أنماط التنشئة الاجتماعية (الديمقراطي) وجاءت الفروق لصالح المدرسة العامة، ويعزو الباحث ذلك إلى الدور الجديد للمعلم في غرفة الصف وإدراك الآباء بضرورة تفهم أبنائهم وتقبلهم

واحترامهم لهم وثقتهم بهم مما يجعل تكامل عملية التنشئة فيما بين الأسرة والمدرسة وبالرغم من ذلك فلا بد من تصنيف الطلبة في الغرفة الصفية فتجد فيهم من هو منبوذ أو مرفوض من قبل زملائه وكذلك من قبل المعلمين إلى جانب الطالب المحبوب والواعد.

وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر نوع المدرسة في أنماط التنشئة الاجتماعية (التسلطي، التقبل) وجاءت الفروق لصالح مدارس التميز والمراكز الريادية ويعزو الباحث ذلك إلى أن المراكز الريادية ومدارس التميز تستقطب فئة متميزة من الطلبة من حيث التحصيل العلمي والمستوى الأكاديمي حيث إنها تتبنى فلسفة ومنهجية مختلفة إلى حد ما عن المدارس العامة فنظام الدوام فيها مختلف وعدد الحصص التي يجلس إليها الطالب أكثر من عدد الحصص في المدارس العامة وتقدم دروساً إضافية لهم وذلك من أجل الحفاظ على مستواهم العلمي وزيادة في تقدمهم وإنجازهم العلمي. والآباء حين يتابعون أبناءهم في دروسهم وفي علاقاتهم مع زملائهم يوصفون بأنهم تسلطيون وهم يحرصون على أن يكونوا من الطلبة المتفوقين وبناء على تصنيف المعلم لطلابه فإنه يجد أن الأكثر تحصيلاً ربما يكون أكثر تقبلاً وفي الوقت نفسه وهو يعاني أزمة الهوية كبقية المراهقين فهو يطمح إلى مزيد من تحقيق الذات وفي هذه المرحلة تتبلور اهتمامات المراهقين وميولهم ويتهيأ لاختيار نوع الدراسة وتقرير مسار التعليم كل هذا قد يخلق صراعاً له فقد يحاول الوالدان أن يفرضا عليه نوع التخصص الدراسي، الأمر الذي قد يشعر المراهق بالتسلط وفرض الرأي عليه وأن هناك فئة من وصلوا إلى نضج عقلي أكبر من غيره فإنه يصل إلى مرحلة الاستقرار النفسي فيشعر أكثر بالتقبل من قبل الآخرين.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر نوع المدرسة في أنماط التنشئة الاجتماعية (الاستقلالي، والحماية الزائدة) ويعزو الباحث ذلك إلى أن الآباء يقومون بممارسة نمطي التنشئة الاجتماعية الاستقلالي والحماية الزائدة لأطفالهم في

المراكز الريادية ومدارس التميز والمدارس العامة بدرجة واحدة مما أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر نوع المدرسة في أنماط التنشئة الاجتماعية.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس؟

هل تختلف درجة تمثل القيم لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن باختلاف نوع المدرسة؟

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر نوع المدرسة في درجة تمثل القيم الاقتصادية والقيم ككل وجاءت الفروق لصالح المدرسة العامة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة في المراكز الريادية ومدارس الملك عبدالله الثاني للتميز هم من الطلبة المتفوقين ويمكن تفسير ذلك بأن الاهتمام بالعمل والنجاح فيه والحصول على الثروة واستثمارها حيث يزداد تفكير واهتمام الطلبة في هذه المرحلة بالاستقلالية والشعور بالذات ويتواكب هذا الاهتمام مع التغيرات الاقتصادية الحالية.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر نوع المدرسة في القيم الجمالية والاجتماعية ويعزو الباحث ذلك إلى أن المقررات الدراسية في المدارس العامة ومدارس التميز هي نفسها وبالتالي فإن القيم الجمالية والاجتماعية تنمو بالدرجة نفسها في كل من المدارس العامة والتميز، ويمكن تفسير ذلك من حيث إن عينة الدراسة لم يدركوا بعد مسألة التذوق الفني ودور التنسيق والتوافق والانسجام في الناحية الجمالية وكذلك لم ينخرطوا في الحياة الاجتماعية وما فيها وأن اهتماماتهم تنصب على دروسهم اليومية وإمكانية الحصول على المستوى الأكاديمي الأفضل.

التوصيات والمقترحات

مع أهمية الاتجاه الديمقراطي التي رصدته الكثير من الدراسات إلا أن هناك معاناة إلى حد كبير من حضور اتجاهات غير ديمقراطية أو علمية في المستويين التربوي والاجتماعي، فالحاجة إلى تربية ديمقراطية تتنامى اليوم في المجتمع الأردني الذي يواجه تحديات تاريخية تتمثل في واقع المواجهة الحضارية مع قيم العولمة والحداثة واتجاهات الديمقراطية المتنامية فيه، وانطلاقا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يأتي:

1. إجراء دراسات مقارنة للكشف عن أنماط التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالقيم السائدة في المجتمع الأردني.
2. إجراء دراسات مقارنة للكشف عن أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة باعتبارهما مكملان لبعضهما في عملية التنشئة.
3. عمل نشرات تثقيفية للآباء والأمهات حول أنماط التنشئة الاجتماعية الإيجابية ودور الأسرة في رعاية الأبناء، تقوم بها المدرسة.
4. تضمين المفاهيم الديمقراطية في المناهج والمقررات الدراسية الحالية.
5. توجيه الحياة المدرسية في الأردن من أجل تعزيز مسار الحياة التربوية الديمقراطية واتجاهاتها بوصفها منطلق الحياة الديمقراطية في المستويات الاجتماعية والسياسية.
6. تنظيم حملة إعلامية تربوية لتأكيد أهمية التنشئة على أسس ديمقراطية، وذلك انطلاقا من أهمية الفعل التربوي في بناء الإنسان القادر على مواجهة التحديات الحضارية المعاصرة التي تتجلى في التأثير الضاغط لحركة العولمة الثقافية والاجتماعية التي تشهدها المجتمعات الإنسانية المعاصرة.
7. تحليل واقع القيم المتضمنة في مناهج المرحلة الأساسية في الأردن.

المراجع

أ. المراجع العربية:

أبو النيل، محمود وعبد العال. (1985). **علم النفس الاجتماعي**، دراسات عربية وعالمية، دار النهضة العربية، بيروت.

أبو جادو، صالح. (2002). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو سوسو، سعيدة. (1985). دراسة مقارنة للقيم بين عينتين من طالبات التعليم العالي في مصر والمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية الدراسات الإنسانية**، العدد الثالث، جامعة الأزهر، القاهرة.

أبو عليا، محمد. (1996). "التغير في تصورات الأبناء لأساليب الرعاية الوالدية"، **مجلة دراسات، العلوم التروبوية**، المدلد 24، العدد 2، السنة 1997، الجامعة الأردنية.

أبو عمشة، عدنان. (1968). دراسة خصاونة لقيم الطلبة في جامعات الجمهورية العربية السورية، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة دمشق.

أبو عياش، نادرة. (1992). أثر نمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات لدى طالبات المراهقة الوسطى في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

استيتية، دلال وكامل عبدوني. (1997). اتجاهات الأبناء نحو أنماط تنشئة الآباء وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي ودخل الأسرة بالمرحلة الثانوية بعمان الكبرى الأولى، **دراسات**، المجلد 24، العدد 2.

الأسد ، ناصر الدين . (2001). **نظريات في لغة المصطلح ومفهومه**، سلسلة الدورات ، أزمة القيم دور الأسرة في تطور المجتمع المعاصر ، الدورة الربيعية ، ط1، أكاديمية المملكة المغربية ، الرباط .

الأمير، محمود. (2004). "أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة في الأردن وعلاقة ذلك بالتفوق الدراسي". رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

البطش، محمد وليد، الطويل، هاني. (1990). البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية، **دراسات**. سلسلة العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، المجلد (17)، العدد (3).

الجسماني، عبد العلي. (1994). **علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية**. (ط1) بيروت، الدار العربية للعلوم.

الحجاج، محمد. (1998). أنماط التنشئة الأسرية، المستويات الاجتماعية الاقتصادية الثقافية السائدة لدى الأحداث الجانحين في مركز الإصلاح والتأهيل في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

الخشاب ، سامية . (1982) . **النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة** ، القاهرة : دار المعارف.

الخليفي، سبيكة. (2002). دور الآباء في رعاية الأبناء كما تدركه الأم لدى عينة من الأمهات في المجتمع القطري والإماراتي، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، السنة الحادية عشرة، العدد الثاني والعشرون، يوليو.

الدريج ، محمد . (1991) . **الأسرة والطفل في المجتمع المغربي المعاصر** ، منشورات كلية الآداب بالرباط .

الرشدان، عبد الله ، وجعنيني، نعيم. (1994). **المدخل إلى التربية والتعليم**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الريحاني، سليمان. (1985). "أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن"، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد الثاني، العدد الحادي عشر، 1985، الجامعة الأردنية.

الزبيدي، محيي الدين . (1306 هـ). **شرح القاموس المسمى تاج العروس من جواهر القاموس** ، الجمالية ، مصر: المطبعة الخيرية .

السقار، عيسى. (1984). أثر اتجاهات التنشئة الأسرية والمستوى الثقافي للأسرة في القدرة على التفكير الإبتكاري عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

السيد ، فؤاد . (1993) . **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة : دار الفكر العربي.

الطحان، محمد خالد. (1983). مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، مجلد 3، العدد 1 يناير / كانون الثاني.

الطحان، محمد خالد. (1984). الخلفية الاجتماعية والثقافية والنفسية للمتأخرين دراسيا. (ط1). تونس: **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.**

الطرزي، رولي. (1999). "أنماط التنشئة الأسرية في مؤسسات رعاية الطفولة الرسمية في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الطوباسي، فواز. (1994). أنماط تنشئة الوالدين وعلاقتها بمركز الضبط عند طلبة كليات المجتمع في مدينة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

الطويل، هاني. (1967). **فلسفة التربية**، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان. الأردن.

الطويل، هاني. (1986). **الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في النظم**، عمان.

العادلي، فاروق. (1984). التنشئة الاجتماعية الأسرية للطفل القطري، **حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية**، المجلد 12، العدد 7.

العارضة، إيمان. (1989). أثر التنشئة الأسرية والتفاعل بين المعلم والطالب على مفهوم المراهقة الوسطى في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

العبادي، إياس. (1996). "العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء طلبة الصف الأول الثانوي والسنة الجامعية ومستوى قدرتهم على التكيف". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

العتوم، عدنان والخصاونة، أمل. (1999). مصفوفة القيم لدى طلبة جامعة آل البيت. **مجلة المنار**، المجلد الرابع، العدد الأول، جامعة آل البيت، الأردن.

العمري، خالد وجرادات، ضرار ونشواتي، عبد المجيد. (1983). المنظومة القيمية لطلبة جامعة اليرموك، دراسة الارتباطات القانونية لبعض العوامل المؤثرة فيها. **أبحاث اليرموك**، المجلد الأول، العدد الأول، جامعة اليرموك.

العويدي، حامد. (1993). "أثر الجنس ونمط التنشئة الأسرية على التحصيل والاتجاهات نحو المدرسة عند عينة أردنية من طلبة الصف العاشر"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الكباريتي، سحر مهاوي. (2004). علاقة مستوى تعليم المرأة الأردنية ونمط التنشئة الاسمية الذي تستخدمه وشكل الأسرة بتحصيل أبنائهن ومفهوم الذات لديهم رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان.

الكتاني، فاطمة، (2000). **الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال**، عمان، دار الشروق.

الكندري، احمد مبارك. (1992). **علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة**، الكويت. مكتبة الفلاح.

المحاميد، شاكر. (2003). **علم النفس الاجتماعي**. عمان، مركز يزيد للخدمات الطلابية.

المسلم، بسامة خالد. (2001). تأثير علاقة الوالدين بالأبناء على جنوح الأحداث، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد 29، العدد 1.

الموسوي، نضال حميد . (1998) . **علم الاجتماع وقضايا اجتماعية** . ط1، الكويت : منشورات ذات السلاسل .

النجيحي، محمد لبيب . (1981) . **الأسس الاجتماعية للتربية** ، ط 3 ، بيروت : دار النهضة العربية.

جبالي، صفية. (1989). العلاقة بين أساليب الوالدين في التنشئة الاجتماعية ومفهوم الذات عند طلبة الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

حدية، مصطفى . (1991) . **الطفولة والشباب** ، منشورات كلية الآداب ، الرباط.

حوامدة، مصطفى. (1991). التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها بأنساقهم القيمية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس.

خزعل، حسام. (2001). "أثر أساليب التنشئة الاجتماعية لطلاب المرحلة الإعدادية في تحصيلهم الدراسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

دبابنة، ميشيل، محفوظ، نبيل. (1984). **سيكولوجية الطفولة**، عمان. دار المستقبل للنشر والتوزيع.

دمنهوري، رشاد. (1995). **التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي**، دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

ديوي، جون. (1978). **الديمقراطية والتربية**، ترجمة نظمي لوقا، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة.

سعيد، غانم، والجبوري حنان. (1981) . **أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم** ، الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

شقير، زينب. (1990). "أثر التفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية على أبعاد الشخصية لدى الفتاة الجامعية"، **رسالة الخليج العربي**، العدد 35، السنة الحادية عشرة، السعودية.

شكري ، علياء . (1982) . **الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة** ،القاهرة : دار المعارف .

صبري، مصطفى. (1994). "أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة الفلسطينية"، **مجلة المعلم/ الطالب**، العددان الأول الثاني، حزيران، 2002، معهد التربية للأنروا اليونسكو- الأردن.

صمويليسون، وليم وماركوريتر، فريد. (1998). **مقدمة في فلسفة التربية**، ترجمة ماجد عرسان الكيلاني، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

صوالحة، محمد. وحوامدة، مصطفى. (1994). **أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة**، إربد، دار الكندي.

عثمان، إبراهيم. (1992). **مبادئ علم الاجتماع**. عمان، منشورات جامعة القس.

علام، اعتماد واحمد زايد. (1992). **مقياس قيم العمل**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

علاونة، شفيق. (1994). **أساسيات علم النفس التطوري**، بيروت، دار الجيل.

عويدات، عبدالله. (1997). أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر/ الذكور في الأردن، **دراسات،** العلوم التربوية، المجلد 12، العدد 11.

عيسوي، عبد الرحمن . (1985) . **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** ، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

غاردر، جوستاين. (1991). **عالم صوفي (رواية في تاريخ الفلسفة)،** ترجمة حياة الحويك عطية، دار المنى، ستوكهولم، السويد.

فخرو، حصة عبدالرحمن. (1995). الفروق في نسق القيم لدى الطالبات القطريات وعلاقته بالتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، **حولية كلية التربية،** جامعة قطر، العدد 12.

قناوي ، هدى. (1991) . **الطفل تنشئته وحاجاته** ، ط 3 ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كاظم، علي مهدي وآخرون. (2000). النسق القيمي لدى طلبة جامعة قاريونس، **مجلة علم النفس،** الهيئة المصرية العامة للكتاب.

لطفي، طلعت. (2001). "التنشئة الاجتماعية الأسرية والتحصيل الدراسي"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** المجلد 17، عدد 1، جامعة الإمارات العربية.

لطفي، طلعت. (2001). التنشئة الاجتماعية الأسرية والتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** مجلد (17)، عدد (1)، إبريل.

مؤتمر التطوير التربوي الأول. (1987). وزارة التربية والتعليم. عمان، الأردن.

مدانات ، حيدر وناصر ، إبراهيم . (1984). أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية ومستوى تعليم الأب وتحصيل الطالب على اتجاه طلبة الثالث الإعدادي الذكور نحو التعليم المهني . **مجلة دراسات** ، 11(2) :55، الجامعة الأردنية ، عمان .

مصطفى، إبراهيم ورفاقه.(د.ت). **المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية** ، استانبول : المكتبة الإسلامية.

معروف، أمل عواد . (1978) . **أساليب الأمهات في التطبيع الاجتماعي في الجزائر** ، بيروت: مؤسسة الرسالة.

ناصر، إبراهيم. (2001). **أسس التربية،** ط6، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.

نشواني، عبد المجيد .(1985) . **علم النفس التربوي** . عمان: دار الفرقان .

نيلر جورج. (1971). **مقدمة في فلسفة التربية.** ترجمة نظمي لوقا، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

همشري، عمر. (2001). **مدخل إلى التربية،** عمان. دار الصفاء.

همشري، عمر. (2003). **التنشئة الاجتماعية للطفل،** عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

هنا، عطية محمود (1986). **اختبار القيم واستخدامه، كراسة تعليمات،** دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

وافي، علي عبدالواحد. (1997). **عوامل التربية، بحوث في علم الاجتماع التربوي والأخلاقي.** دار النهضة، القاهرة.

وطفة، علي. (1992). **علم الاجتماع التربوي،** مطبعة الاتحاد، منشورات جامعة دمشق.

وطفة، علي. (1998). المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية، **عالم الفكر،** العدد الثاني، اكتوبر / ديسمبر، الكويت.

وطفة، علي، شهاب، علي. (2001). "السمات الديمقراطية للتنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي المعاصر". **مجلة جامعة دمشق،** المجلد 17، العدد الأول، دمشق.

خياط، محمد جميل. (2003). **النظرية التربوية في الإسلام (دراسة تحليلية)،** (ط2). مكة المكرمة: مطابع الصفا.

خليفة، عبد اللطيف (1992). **ارتقاء القيم دراسة نفسية.** عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.

زهران، حامد وإجلال، سري. (2003). **دراسات في علم نفس النحو.** القاهرة، عالم الكتب.

دياب، فوزية. (1980). **القيم والعادات الاجتماعية**. مصر، دار النهضة العربية.

هنا، عطية. (1986). **دراسات حضارية مقارنة في القيم. في لويس كامل ملكيه (محرر). قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية**، (ج1)، (ط2)، القاهرة: النهضة المصرية العامة.

فينكس، فيليف. (1965). **فلسفة التربية**، ترجمة محمد لبيب النجيمي، دار النهضة العربية، القاهرة.

أحمد، سهير ومحمد شحادة. (2002). **تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

حسين، محمد عبد المؤمن. (1986). **مشكلات الطفل النفسية**، القاهرة، دار الفكر الجامعي.

العيسوي، عبد الرحمن. (2000). **التربية النفسية للطفل المراهق**، بيروت، دار الراتب الجامعية.

بدوي، عبد الرحمن. (1975). **الأخلاق النظرية**. (ط1)، الكويت، وكالة المطبوعات.

عجلوني، رضوان محمد. (2000). **منظومة القيم لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية**، رسالة ماجستير، لبنان.

عبد القادر، أكرم. (2003). **دراسة مقارنة للتوجهات القيمية لدى الطلبة الأردنيين والأمريكيين والأوروبيين والجنوب شرق أسيويين في الجامعات الأردنية العامة**، رسالة دكتوراه غير منشورة.

ب. المراجع الأجنبية:

Allport, G. (1981). **Personality: A Psycholgical Interpretation**. New york. Holt, Rinehart and Winston.

Allport. G. Vernon, P.E. & Lindzey. (1951). **Astudy of Values (Rrvised Ed.)** Manual of Driction Boston, Houghton Miffin.

Bandura, A & Walters. (1963). **Social Learning and Personality development**. New York, Holt – Rinehart & Winston. Inc.

Bergerson, Amy Adoes. (2002), Making sense of the freshman year: How new collage students experience international socialization efforts DAI-A 63/02, P. 514.

Bukatko (D) .Deahler (M,W) .(1992). **Child development** , Haughton Mifflin, Boston , V.S.A.

Conklin . john .(1987) . **Sociology** . New York . Macmillan publishing company.

Crawley, Janet. (2003). A study of the relationship between student achievement and home socialization, DAI-A 63/01, P. 3461.

Crockenberg. Susan and Litman. (1990). Autonomy as A Competent in 2 years old, Parental Correlates of Child Defiance, Compliance and Self-Assertion, **Developmental Psychology**. Vol 26,No.6.

Drews, E. (1983). **Learning to gother**. (1st ed) New York: Prentice – hall.

Elder, G.H. (1983). **Structural variations in the child rearing relationship**. (1st ed). New York : J. Sociomecry.

Elkin . F. & Handel .. (1972) . **The Child and Society The process of socialization** . N,Y. , random House

Gage , N.L. & Berliner , P.C. (1988) . **Educational Psychology** .

Harres . Marvin , (1995) . **Cultural Anthropology** , 4th ed . N.Y. Harper Collins .

Hong, Yiao. (2000). Structure of Child-Rearing Values in Urban China. **Sociological Perspectives**. Vol 43, No 3,

Jary , D. & Jary . (1995). **Collins Dictionary of sociology** , Glasgow Harper Collins Publishers .

Kim, Grace Juhee, (2001). A comparative analysis of value socialization with the school setting. DAI-B 61/09. P.5056.

Leach . (1994) . **Penelope Children First** , New York , knopf .

Moeller, Thomas G. (1994) . What research says abut self – esteem and academic performance , **Education** .

Moss, R. (1985). The role of learning history in current sick role behavior and assertion. **Journal of Psychological Abstract**. 4 (6) : 681-683.

Philips , Bemard . (1979) . **Sociology : From Concepts to Practice** , New York , Mc Graw hill bookco.

Robert (B) Donn , (B) , Jerry (S). (1988) . **Exploring social psychology** , Third edition, Allyn and Bacon , Boston .

Rogers, K.B. (1991). The Relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learners. Storrs, CT. The University of Connecticut the national research center of the gifted and talented.

Rokeach. (1973). **The Neture of Human Values**. New York. The Free Press.

Super,D.E.(1995).Values : their nature , assessment , and Practical use . In D.E. Super and B. Sverko (Dds.) **life Foles Values** , and careers

:International firkings of the Word Importance study San Francisco. Jossey- Bass.(1) Burr,W.R.(1987). New York , Free Press.

Thio . Alex . (1998) . **Sociology** . Addison – Wesley Educational Publishers Irc, Longman.

Thomas, Susan, (2002). **Beginning high of the relationship between student achievement and home socialization**. DAI-A 63/10, P. 3461.

Zanden .James W.V., (1990). **The social Experiece** . N.Y. Me Graw .Hill Publishing company .

Morris, C. (1956). **Varieties of Human Value**. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Murray, T. (1993). **Teaching Values through General Education**. New Directions for Community College. 21 (1).

Rokeach, Milton. (1979). **Understanding Human Values**: Individual and Social. New York. Free Press.

Kluchohn, Clyde, R., and Strodbeck F., (1961). **Variations in Value Orientation**. Evanston, Illinois: Row & Winston Inc.

الملاحق

ملحق (1)

استبانة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بقيم طلبة مدارس التمييز والمراكز الريادية في ضوء مستوياتهم الاجتماعية، الاقتصادية" من اجل استكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في أصول التربية – كلية الدراسات التربوية العليا - في جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

لذا يرجى وضع إشارة (×) في المكان الذي تراه مناسباً. علماً بأن المعلومات لأغراض الدراسة فقط.

البيانات الشخصية:

مهنة الأب: أ. موظف ب. تاجر ج. مزارع د. عامل هـ.بلا

ثقافة الأب: أ. ابتدائي ب. ثانوي ج. كلية مجتمع د. جامعي

مهنة الأم: أ. موظفة ب. عاملة في التجارة ج. فنية د. بلا.

ثقافة الأم: أ. ابتدائي ب. ثانوي ج. كلية مجتمع د. جامعي

مستوى الدخل الشهري: أ. 300 فأقل ب.أكثر من 300

المدرسة: ا.حكومية ب. مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز ج. المراكز الريادية

الرقم	نص الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	إطلاقاً
1	يمنعني والدي من المشاركة في الحديث عند وجود زائرين في البيت.				
2	يرفض والدي أن يناقش الأبناء آباءهم أو يراجعوهم.				
3	يتشاور والدي معه والدتي في كثير من الأمور التي تخص الأسرة				
4	يمنعني والدي من ممارسة الهوايات والنشاطات التي أرغب فيها داخل المنزل				
5	يساعدني والدي على تنفيذ بعض المشروعات الدراسية				
6	يسمح لي والدي بمغادرة المنزل حين أشاء				
7	يساوي والدي في المعاملة بين الذكور والإناث				
8	لا يعرف والدي سوى الضرب والإهانة في معاملتي				
9	يحرمني والدي من المصروف إذا أخطأت				
10	يعاملني والدي كصديق لهما				
11	يشجعني والدي على تكوين آراء خاصة بي.				
12	أحضر الحفلات التي يقيمها زملائي دون أخذ إذن سابق من والدي				
13	يمنعني والدي من الذهاب إلى بعض الأماكن لشدة خوفه علي				
14	يجعلني والدي مركز اهتمامه.				
15	يحاول والدي أن يقوم بدلا مني بكل ما ينبغي علي عمله				
16	يقلق والدي علي عندما أكون بعيداً عنه				
17	يشجعني والدي على العمل لكسب مصروفي الخاص بنفسي				
18	يتقبل والدي اختياري لألعابي				
19	يؤكد والدي على اختيار أصدقائي بنفسي				
20	أشعر بالارتباك عند غياب والدي				
21	يلتمس والدي إلي الأعذار عندما يبدر مني أي خطأ				
22	يحرص والدي على سماع وجهة نظري مهما كانت				
23	يتحدث والدي بكلمات ملؤها المحبة والحنان				

الرقم	نص الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	إطلاقاً
24	لا يهتم بي والدي إذا فشلت في الامتحان				
25	لا يصطحبني والدي في الرحلات أو الزيارت				
26	لا يرشدني والدي إلي أثناء تحضير دروسي أو القيام بأعمالي.				
27	يستحسن والدي تصرفاتي ويذكرها أمام الآخرين.				
28	عندما أخطئ فإن والدي يتركني دون توجيه.				
29	يستمع والدي إلي عندما أتحدث عن أحلامي وتخيلاتي				
30	يشتكي والدي من كل ما أعمله				

الرقم	نص الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
31	يزعجني عبث زملائي بأثاث المدرسة				
32	أحرص عند شراء ملابسي أن تكون متناسقة				
33	أخاف على نظافة جسمي وسلامة حواسي				
34	أحب الموسيقى التعبيرية				
35	عند حضوري حفلاً كبيراً (دينياً أو علميا) أتأثر بالزينات والأعلام.				
36	عند دخولي إلى دور العبادة (المسجد والكنيسة) أكون متأثراً بروعة الفن والعمارة أكثر من كثرة عدد المصلين.				
37	أفضل الاستماع إلى سلسلة من المحاضرات عن الفنانين والممثلين المعاصرين.				
38	أتأمل قبة الصخرة في القدس على أساس أنها تعبير سام عن أرقى العواطف والمشاعر الدينية.				
39	أسلك في حياتي سلوكاً تبعاً لما يفرضه علي زملائي وأصدقائي				
40	أفضل أن تكون زوجتي في المستقبل ذات مكانة اجتماعية وتنال إعجاب الآخرين.				
41	اشعر بالمحبة والود لمن حولي من الناس.				
42	أتعاون مع زملائي في النشاطات المدرسية.				
43	أحرص على جعل علاقتي مع زملائي على أساس الثقة المتبادلة.				
44	أؤمن بضرورة التعاون في إنجاز وإتمام الأعمال.				
45	أحب الآخرين وأريد الخير لهم.				
46	أفضل استغلال وقت الفراغ بالتطوع والقيام بعمل اجتماعي أو خدمة عامة.				
47	اعتبر الهدف من دور العبادة (المسجد أو الكنيسة) في الوقت الحاضر حث الناس على إقامة الشعائر الدينية.				
48	أفضل قضاء عطلتي الأسبوعية في حضور الحفلات الموسيقية.				
49	أفضل قضاء عطلتي الصيفية بالاشتراك في دورات رياضية.				

الرقم	نص الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
50	أفضل أن يكون صديقي كفء مجتهدا ذو تفكير عملي				
51	أفضل أن اصبح من رجال الأعمال والبنوك.				
52	أهتم بقراءة المواضيع المتعلقة بالأسعار والسوق التجاري				
53	عند زيارتي لأحد المعارض فإنني أهتم بالأسعار اكثر من التطور العلمي على الأجهزة المعروضة.				
54	إذا كان لدي أموالا زائدة عن حاجاتي فإنني افضل التبرع بها للهيئات الدينية.				
55	أحرص عند شراء ملابسي أن تكون معتدلة الثمن.				
56	أتعاون مع أسرتي في شراء متطلبات المنزل.				
57	أشعر بسعادة عندما يكتشف مصدر ثروة اقتصادي جديد في بلدي.				
58	أعتبر الوظيفة المهمة هي التي تحقق الكسب المادي الكبير وتحقق أهداف عملية.				
59	إذا كنت في مركز مرموق فإنني افضل رفع مستوى المعيشة للمواطنين.				
60	أطمح في الإسهام في زيادة إنتاج بلادي الاقتصادي.				

الملخص

أنماط التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالقيم لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات

إعداد الطالب

إسماعيل عبد حمدان عواودة

إشراف

الدكتور حسن جميل طه

تقصت الدراسة أنماط التنشئة الاجتماعية، ودرجة تمثل الطلبة للقيم السائدة ضمن المجالات الاقتصادية والاجتماعية والجمالية عند طلبة المدارس الأساسية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات.

تكونت عينة الدراسة من (640) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي موزعين على مدرستين من مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في إربد والزرقاء ومركزين رياديين من مراكز إربد والزرقاء، ومدرستين عاديتين في كل من إربد الأولى وقصبة الزرقاء.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداتين هما: مقياس التنشئة الاجتماعية من جملة المقاييس المطورة في البيئة الأردنية، واختبار القيم، وللتحقق من صدق كل منهما تم عرضهما على عدد من المحكمين المختصين، وحسب معامل ثبات مقياس أنماط التنشئة الاجتماعية فوجد مقبولا لأغراض الدراسة. كما جاء معامل ثبات مقياس مجالات القيم (0.83) واتساق داخلي بين مجالات القيم(0.83).

وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات الأنماط للتنشئة الاجتماعية جاءت متفاوتة في جميع الأنماط، وجاء نمط التقبل في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.93) وجاء النمط التسلطي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.74).

وفيما يتعلق بالقيم السائدة لدى الطلبة فقد جاءت القيم الاجتماعية في المرتبة الأولـــى بأعلى متوسط حسابي (3.21) وجاءت القيـــم الجماليـــة فـــي المرتبـــة الأخيـــرة بمتوســـط حسابـــي (2.92).

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بـــين أنمـــاط التنـــشئة الاجتماعيـــة (الديمقراطي، التسلطي، الاستقلال، الحماية الزائدة، التقبل) والقيم الجمالية.

وقد بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المدرســـة فـــي أنماط التنشئة الاجتماعية وجاءت الفروق لصالح المدارس العامة فـــي الـــنمط الـــديمقراطي ولصالح المراكز الريادية ومدارس التميز في النمطين (التسلطي والتقبل).

وبينت النتائج وجود فروق لصالح المدارس العامة في جانب القيم الاقتصادية والقيم ككل، كما يظهر فرق دال إحصائيا لأثر المدرسة في القيم الجمالية والاجتماعية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بجملة من التوصيات.

Abstract

Socialization Patterns and its Relationship with Jordanian Primary Student's Values in Light of Some Variables

By

Ismaeil Abed Hamdan Awawdeh

Supervisor

Dr. Hassan Jamil Taha

This study investigates the socialization patterns and prevailing values within economic, social, and aesthetic domains in primary schools in Jordan considering some variables.

The study sample consists of (640) male and female primary 8th grade students from two schools; King Abdullah II School for Distinction in Irbid & Zarka, two pioneering centers from Irbid & Zarka, and two other regular schools from both Irbid and Zarka borough Directorates of Education.

To achieve study objectives, the researcher developed two instruments: socialization scale constructed from various scales developed for the Jordanian environment; and values scale. To verify validity both scales were shown to a number of specialized judges. Reliability coefficient for the socialization scale found to be accepted for the purpose of this study, while for value domains scale, it was (0.83) and internal consistency (0.83).

Findings demonstrated that socialization pattern means were disparate in all patterns. The pattern Receptive ranked first (M=2.93), whereas the pattern Authoritarian was ranked last (M=1.74).

As for prevalent values among students, social values ranked top with the highest mean of (3.21), and lastly ranked was the aesthetic values (M=2.92).

Findings showed positive correlation between socialization patterns (democratic, authoritarian, autonomy, excessive protection, receptiveness) and aesthetic values.

Findings also showed statistical significant differences attributed to school effect on socialization patterns in favor of public schools in the democratic pattern; and in both pioneering centers and distinction schools in both patterns of (Authoritarian and Receptiveness).

Furthermore, findings showed differences in favor of public school regarding economic values and values in general. Additionally, there was a statistically significant difference of school effect on aesthetic and social values.

In light of earlier findings, the researcher presented a number of recommendations.